

«ОДНОГОЛОСНОЕ КОЛЛЕКТИВНО-РАСПРЕДЕЛЁННОЕ ПЕНИЕ» КАК НЕОБХОДИМЫЙ АТРИБУТ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ХОРОВОМУ ПЕНИЮ

Е. В. Николаева,

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),
Москва, Российская Федерация, 119991

Аннотация. Стимулом к написанию данной статьи стало стремление охарактеризовать педагогический потенциал метода «одноголосного коллективно-распределённого пения» на начальных этапах обучения младших школьников хоровому исполнительству на уроках музыки. Его суть заключается в особом подходе к разучиванию и исполнению мелодий песен или вокально-хоровых упражнений, когда в процессе их развёртывания предусматривается последовательная передача / перенимание мелодической линии от одного певца к другому/другим или от одной группы поющих к другой. В статье получает раскрытие авторская позиция, согласно которой данный метод рассматривается как особая разновидность ролевого пения. На начальном этапе обучения хоровому исполнительству его применение создаёт благоприятные условия для осуществления индивидуально-личностного подхода к учащимся в процессе вокально-хоровой деятельности; способствует овладению ими вокально-хоровыми умениями и навыками; является эффективным средством подготовки детей к интонационно чистому и выразительному интонированию исполняемой ими «партии»; способствует приобретению учащимися опыта прослеживания процесса развёртывания мелодической линии как диалога/полилога нескольких хоровых партий, каждая из которых вносит новые краски в её развитие. Стимулирует такая разновидность хорового исполнительства и подготовку младших школьников к освоению многоголосного пения.

Ключевые слова: музыка, общее музыкальное образование, урок музыки, хоровое пение, одноголосное коллективно-распределённое пение.

© Николаева Е. В., 2019



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Благодарности: Статья выполнена в контексте научной работы кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета. Автор благодарен преподавателям кафедры за ценные советы в процессе подготовки данной публикации.

Для цитирования: Николаева Е. В. «Одноголосное коллективно-распределённое пение» как необходимый атрибут начального этапа обучения младших школьников хоровому пению. 2019. Т. 7. № 3. С. 163–177. DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-3-163-177

DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-3-163-177

“ONE-VOICE COLLECTIVE-DISTRIBUTED SINGING” AS A NECESSARY ATTRIBUTE OF THE INITIAL STAGES OF TEACHING CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE CHORAL SINGING

E. V. Nikolaeva,

Moscow Pedagogical State University (MPGU),
Moscow, Russian Federation, 119991

164

Abstract. The write incentive for this article was the desire to characterize the pedagogical potential of the method “One-Voice Collective-Distributed Singing” at the initial stages of training children of primary school age choral performance. Its essence is connected with a specific approach to learning and playing melodies of songs or vocal choral exercises. In the exercises, a sequential transmission / reception of the melodic line from one singer to another / another or from one group of singers to another is provided. The article reveals the author’s position, according to that this method is considered as a special kind of role-playing singing. At the initial stage of training in choral performance, its use (i) creates the favorable conditions for the implementation of an individual-personal approach to students in the process of vocal-choral activity, (ii) contributes to their mastery of vocal, (iii) effectively prepares children for intonationally pure and expressive intonation of the “choral part” performed by them, (iv) contributes to their experience in tracking the melodic line as a dialogue / polylogue of several choral parts, each of which brings new colors. This kind of choral performance stimulates the preparation of children for the development of polyphonic singing.

Keywords: music, general musical education, music lesson, choral singing, one-voice collective-distributed singing

Acknowledgements: The article was designed in the context of the research for the Department of Methodology and Technology of the Music Education at Moscow Pedagogical State University (MPGU). The author is grateful to the teachers of the Department for the valuable tips discussion of article.

For citation: Nikolaeva E. V. “One-Voice Collective-Distributed Singing” as a Necessary Attribute of the Initial Stages of Teaching Children of Primary School Age Choral Singing. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2019, vol. 7, no. 3, pp. 163–177 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-3-163-177

Введение

Одноголосные песни составляют значительную часть хорового репертуара, рекомендуемого программами по музыке для начальной школы. Как правило, они исполняются всеми детьми в унисон. При этом на начальном этапе обучения задача овладения обучающимися умениями и навыками унисонного пения традиционно рассматривается как одна из ключевых. Это вполне объяснимо, ибо только при достижении в звучании классного хора унисона есть основания говорить о том, что дети овладели азами хорового пения, что создана база для интонационно чистого и выразительного исполнения ими разучиваемых одноголосных песен, а также формирования умений и навыков, необходимых для обогащения их вокального репертуара двух- и трёхголосными образцами.

Вместе с тем практика показывает, что достичь унисона на начальном этапе обучения хоровому пению на уроках музыки нередко бывает достаточно проблематично. В программах по музыке и их учебно-методическом оснащении данная проблема либо умалчивается, либо её решение переводится в плоскость работы с так на-

зываемыми гудошниками – детьми с весьма ограниченным диапазоном певческого голоса, иногда вплоть до 1–2 звуков. Причём диапазон этот может быть резко смещён вниз или вверх по отношению к рабочему диапазону певческих голосов других одноклассников. В своей вокально-хоровой деятельности мне встречались дети, среди которых одни (так называемые *низкие гудошники*) могли спеть только один–два звука в большой октаве, а другие (*высокие гудошники*) – в начале третьей октавы.

Необходимо, однако, заметить, что в литературе часто можно прочесть такое пояснение к термину «гудошники», как «неточно интонирующие учащиеся» [1]. Представляется, что данные понятия близки, но не тождественны. Интонировать неточно может любой, даже, как правило, чисто поющий ребёнок, если он, к примеру, ещё не выучил мелодию и как бы «нащупывает слухом и голосом» те звуки, которые ему предстоит спеть, но которые он пока не успел запомнить. Или диапазон понравившейся ему песни шире, чем тот, которым он уже овладел. В этом случае многие дети, пытаясь спеть мелодию, неосознанно «ужимают» её, «вписывая» в доступный их певче-

скому голосу диапазон. В результате сохраняется лишь её мелодический контур, а сама она звучит фальшиво, с «плавающей» интонацией, но поющему ребёнку кажется, что он поёт её правильно. Более того, он получает истинное наслаждение, так как поёт мелодию, которую ему хочется петь. Дети же с крайне малым, ограниченным даже двумя звуками диапазоном, могут интонировать данные звуки интонационно чисто и выразительно. И в этом видится тот скрытый за ограниченным у них диапазоном потенциал, который свидетельствует о том, что достижение качественного интонирования находится, по терминологии Л. С. Выготского, в зоне их «ближайшего развития» [2].

Оставив за гранью данной статьи вопрос о развитии диапазона певческого голоса в работе с гудочниками и детьми с резко ограниченным и/или смещённым диапазоном певческого голоса (методика работы с такими учащимися достаточно подробно освещена в специальной литературе [1; 3; 4; 5; 6; 7 и др.], рассмотрим только один из аспектов обозначенной проблемы: как в методическом отношении строить работу на уроках музыки на начальном этапе обучения хоровому пению, когда по объективным обстоятельствам достичь в классном хоре качественного унисона ещё не представляется возможным. При этом слушание детьми «грязного», фальшивого в плане чистоты интонирования хорового звучания ничего, кроме вреда, принести не может. Такое пение только тормозит развитие музыкального слуха у начинающих певцов, поскольку не способствует формированию у них

представлений о правильном звучании своего певческого голоса и общехоровом звучании в целом.

Одним из способов, который помогает избежать негативного влияния плохого качества унисонного пения разучиваемых на уроках музыки мелодий, является применение метода, который может быть обозначен, как **метод «одноголосного коллективно-распределённого пения»**.

**«Одноголосное коллективно-
распределённое пение»
как особая разновидность ролевого
пения на уроках музыки**

Суть одноголосного коллективно-распределённого пения заключается в особом подходе к разучиванию и исполнению мелодий песен или вокально-хоровых упражнений, когда в **процессе их развёртывания предусматривается последовательная передача / перенимание мелодической линии от одного певца к другому/другим и/или от одной группы поющих к другой**. Тем самым мелодия предстаёт в виде последовательно настраиваемых отдельных фраз / мелодических оборотов/звуков, когда каждый элемент такого своеобразного «мелодического венка» вплетается в общее развитие столь органично, что не только не нарушает целостного представления о ней, но и обогащает его содержательно-смысловое наполнение.

В педагогической практике данная разновидность хорового пения хорошо известна. Она применяется достаточно широко и при отработке вокально-хоровых упражнений, и

при разучивании и исполнении песенных образцов.

В вокально-хоровых упражнениях перенимание детьми мелодической инициативы в процессе пения направлено на формирование как певческих умений и навыков, так и музыкально-слуховых представлений, необходимых для освоения ими тех или иных музыкально-теоретических и других знаний о музыке. Таковы, к примеру, широко применяемые на уроках музыки задания типа: «Пение цепочкой», «Живой рояль», «Эхо» (особенно – многоступенчатое, повторяемое несколько раз с постепенным удалением и, соответственно, затиханием звучности), «Перемежающееся пение» (термин Ю. Б. Алиева [8, с. 311]) и др.

Как видно из приведённых примеров, в вокально-хоровых упражнениях одноголосное коллективно-распределённое пение выполняет главным образом вспомогательно-дидактическую функцию. В то же время нередко такие задания облачаются в игровую форму, что придаёт им и художественно-образную направленность.

В работе над песенным репертуаром основой для перенимания мелодической инициативы является, как правило, сюжетное развитие песни, в котором уже изначально заложена ориентация на взаимодействие сольного/ансамблевого и хорового пения всех детей. Подобное сочетание типично для песен, в которых даётся описание происходящих событий с участием нескольких персонажей. В таких песенных образцах на первый план выходит художественно-образная функция одноголосного коллективно-распределённого пения.

Наиболее органичным обращением к данной разновидности хорового исполнительства становится при ярко выраженной в тексте характеристике нескольких действующих персонажей с их репликами в виде прямой речи и/или представленность в нём диалога/полилога как одного из способов развития сюжета. После ознакомления с мелодией таких песен детям предлагается разыгрывание её по ролям. Иными словами, в содержание занятий вводятся элементы театрализации.

Характер линейного взаимодействия выделенных при этом «сольных», «ансамблевых» и «общехоровых» партий определяется прежде всего *словесным текстом песен*. Продумывая их исполнительский план, учитель стремится предусмотреть *сопряжение в одно целое переключек хоровых групп или хоровых групп и солиста/солистов таким образом, чтобы в совокупности была исполнена вся мелодия*.

Вместе с тем педагогический потенциал такого рода одноголосного пения как разновидности хорового исполнительства нередко остаётся нереализованным. Это обусловлено тем, что учителя музыки и руководители детских хоров, обращаясь к ролевому разыгрыванию песен, главным образом учитывают особенности её сюжетного развития и исполнение сольных или ансамблевых партий поручают наиболее подготовленным ученикам. Тем самым первичным в определении исполнительской интерпретации становится непосредственно *сам песенный материал и качество пения*, максимально приближенное к концертному показу. А как воспринимают подобное распределение ролей дети?

Совершенно очевидно, что каждому ребёнку хочется быть на месте того, кто будет удостоен права спеть соло хотя бы небольшой фрагмент песенной мелодии. Конечно, опытные учителя всегда дают возможность попробовать исполнить сольную партию или даже отдельную реплику задействованного в сюжете персонажа разным детям и совместно со всеми учащимися решить, у кого это получается лучше. Однако всякий раз, как правило, оказывается, что лучшее исполнение удаётся одним и тем же ученикам.

Но, может быть, стоит пойти по другому пути и за основополагающую целевую установку при составлении исполнительской интерпретации песни принимать, прежде всего, *учёт индивидуальных возможностей детей?* То есть, ориентируясь на коллективно-распределённое пение, продумать возможность представить мелодию песни в виде **«хорового» переложения для конкретного состава класса**. При этом распределить условно выделяемые «хоровые партии» (фрагменты мелодии, которые поручается спеть тому или иному ребёнку / группе детей / всему хору) таким образом, чтобы подобное дробление, с одной стороны, было органичным как в плане мелодического развития, так и вербального текста, с другой стороны – позволяло учитывать разные возможности детей: певческий диапазон того или другого ученика, характер звучания его голоса (сила, тембровые особенности и т. п.). Это означает, что учителю предстоит так построить исполнительский план песни, чтобы учащимся, ещё недостаточно овладевшим необходимыми

для исполнения разучиваемого музыкального материала умениями и навыками, была предоставлена возможность пропеть не всю мелодию в целом, а только ту её часть, которая более всего отвечает их индивидуальным данным. Следовательно, они смогут стать активными участниками певческого процесса и внести посильный для них вклад в её интонационно точное исполнение классным хором.

При таком подходе для каждого ребёнка не только найдётся своя роль, но и порученная ему «партия» будет оптимально соответствовать его певческим возможностям. К тому же в процессе пения дети смогут научиться слышать и исполнять свою «партию» *как часть целого хорового действия*: своевременно и в соответствии с образно-эмоциональной окраской, необходимой для исполняемой мелодии, перенимать мелодическую инициативу и передавать её дальше.

Ориентация на слушание и слышание других сольных/ансамблевых партий в процессе пения при таком исполнении способствует интенсификации развития музыкального слуха начинающих певцов. Мелодия пропеваётся всеми учащимися, но каждый ребёнок или группа детей поёт её частично вслух, а частично мысленно, «про себя», слушая в это время пение своих одноклассников. Это способствует приобретению учащимися слухового опыта прослеживания процесса развёртывания мелодической линии как диалога/полилога нескольких хоровых партий, каждая из которых вносит новые краски в её развитие.

Такое пение ориентирует учащихся на то, чтобы стать участником

коллективного хорового действия, а для этого надо слышать других, «вписать» свой голос, свои действия в коллективное ролевое исполнение песни. Ориентация эта важна уже на начальном этапе обучения хоровому пению. Типичная установка учителя, которая зачастую даётся ученикам – «слушать в процессе пения других детей», – должна входить в певческую деятельность ребёнка постепенно, поскольку ему надо знать и понимать, *что именно он должен слушать и слышать*.

Есть все основания рассматривать процесс овладения учащимися одноголосным коллективно-распределённым пением и в качестве подготовительной ступени к освоению многоголосия. С исторической точки зрения данный метод хорового исполнительства представляет собой современную педагогическую интерпретацию приёма «захвата», который применялся в Древней Руси. Так назывался особый композиционный приём в демественном многоголосии, который использовался древнерусскими мастерами пения для включения в хоровую ткань новых голосов.

Вот как описывает его Н. Д. Успенский: «Голос, которому поручался захват (то есть новый голос, подключаемый к одному или нескольким уже звучащим. – *Е. Н.*), вступал в момент паузы другого или других голосов. Последние затем вновь вступали на фоне выдержанной ноты сделавшего захват» [9, с. 227]. Таким образом, перед вступлением нового голоса все другие хоровые партии временно прекращали петь и как бы «уступали» ему «дорогу». Только после того, как певцы услышат вступление нового голоса, они вновь подключались

к пению. Исполнители же новой, вводимой в хоровую ткань партии, также ставились в аналогичные условия. Спев первый звук, они ждали вступление других голосов и должны были его услышать. Причём ориентация всех певчих на прослушивание соотношения хоровых голосов во время вступления одного из них была заложена уже в самом музыкальном материале. Тем самым создавались максимально благоприятные условия для того, чтобы они могли их услышать. Стало быть, именно места вступления хоровых партий являлись для русских певчих *исторически первыми интонационно-слуховыми опорами при освоении ими звучащей вертикали*. При этом под освоением звучащей вертикали имеется в виду слышание ими определённого соотношения между хоровыми партиями, в том числе слышание исполняемого ими голоса как части общего хорового звучания.

Обращение к историческому опыту показывает, что первым шагом на пути подготовки начинающих певцов к многоголосному пению и в наше время должна стать ориентация их слуха на слышание соотношения звучания исполняемой им партии – сольной/ансамблевой/хоровой – со звучанием других партий в момент их вступления. Одноголосное коллективно-распределённое пение с его целевой установкой на перенимание певцами мелодической инициативы в процессе развёртывания мелодической линии создаёт для этого все условия, поскольку именно момент перенимания мелодической инициативы оказывается в центре внимания юных певцов. При этом главным ориентиром в процессе пения стано-

вится для них не только мелодия песни в целом, но, что очень важно, – её мелодическое развёртывание.

Следует ещё раз подчеркнуть, что одноголосное коллективно-распределённое пение предполагает разыгрывание мелодии песни «по ролям» в соответствии с заложенным в ней сюжетным развитием. Однако термины «ролевое исполнение одноголосных песен» и «коллективно-распределённое исполнение одноголосных песен» близки, но не идентичны. Если в ролевом исполнении главным является разыгрывание сюжета песни, то в коллективно-распределённом исполнении в центре внимания находится не только сюжет. Акцент смещается на распределение ролей между детьми с целью создания оптимальных условий для певческого развития каждого из них, с одной стороны, и достижения качественного певческого звучания как в сольных, так и в ансамблевых и общехоровых эпизодах – с другой.

В отличие от традиционного исполнения одноголосных песен в унисон всем классом или ролевого исполнения, в котором сольные или ансамблевые партии в подавляющем большинстве случаев исполняют одни и те же дети, в одноголосном коллективно-распределённом (ролевом) исполнении предусматривается диалогичность, а в некоторых случаях и полилогичность исполнения песни, в котором принимают участие **все без исключения учащиеся**. Каждый ребёнок при этом, сможет почувствовать «свою значимость». Ведь у него есть, пусть даже небольшая, но «своя роль», и от того, как он её исполнит, будет во многом зависеть общий результат.

В коллективно-распределённом одноголосном пении партии отдельных голосов / групп хора могут значительно отличаться по исполнительской сложности, поэтому, как уже отмечалось ранее, распределение ролей осуществляется в соответствии с возможностями того или иного ребёнка. Одному легко то, что другому – трудно, но вместе их исполнительские возможности оказываются значительно шире, и классному хору становится доступным интонационно точное и выразительное исполнение более сложного репертуара.

Особенности реализации метода одноголосного коллективно- распределённого пения в зависимости от разучиваемого музыкального материала

Можно выделить две разновидности одноголосных песен, разучивание и исполнение которых целесообразно осуществлять в виде коллективно-распределённого пения. К первой из них могут быть отнесены **песенные образцы с явно выраженной в словесном тексте сюжетной программностью**, ко второй – **песни со скрытой в их словесном тексте диалогичностью или полилогичностью**.

Для первых характерно наличие более или менее обобщённой, а нередко и детально развёрнутой, сюжетной линии. Это может быть повествовательное описание происходящего действия от лица рассказчика, в контекст которого как бы вкраплены характеристики участвующих в нём песенных персонажей.

Заметим, что практически все песни, входящие в репертуар начальной

школы, имеют определённую программность. В обобщённом виде она представлена в их названии, а своё конкретное выражение получает в словесном тексте. По сути, в нём уже заложено то «хоровое действо», которое станет ориентиром при создании хоровой аранжировки песни для того или иного состава класса. Такова, к примеру, хорошо известная учителям музыки песня «Тень-тень» (музыка В. Калининкова, слова народные). Её традиционная ролевая трактовка предполагает взаимодополнение только общехорового звучания и сольных партий песенных персонажей, исполняя которые, дети представляют себе свою роль в действе в соответствии со словесным текстом. В отличие от неё коллективно-распределённое пение предусматривает перенимание учащимися мелодической инициативы уже при описании происходящих событий. При этом общехоровое звучание заменяется переключкой нескольких хоровых групп, как бы «переговаривающихся между собой». К примеру: «Тень – тень – потетень – выше города – плетень...» и т. п.

Некоторые песни, относящиеся в данной разновидности, могут быть интерпретированы учителем и как условно «открытые». Имеется в виду то, что они могут получить продолжение в новых, дополнительных текстах, досочинённых самими детьми на ту же мелодию, или даже в отдельных репликах по образцу того, как это сделано непосредственно в тексте самой песни и т. п. В качестве простейшего примера можно привести английскую народную песню «Пусть делают все так, как я...» [10], в которой юным певцам может быть предложено придумать свои варианты крат-

чайших мелодических интонаций из 2–3 звуков, или так называемых «звучащих жестов», или образных движений для повторения их всем классом. Простор для фантазии детей ограничен в данной песне только временными рамками и метроритмическими характеристиками, определяемыми тем песенным контекстом, в который они должны быть вписаны. Если ребёнок ещё не может предложить какой-либо мелодический вариант, то может ограничиться выразительным жестом, движением, эмоционально окрашенным произнесением какого-либо междометия, в которых будет сокрыто то или иное эмоциональное состояние. А это уже путь к тому, чтобы он стремился передавать в своём речевом или музыкально-пластическом интонировании, а по мере овладения своим певческим голосом и в певческом интонировании, то эмоционально-образное содержание, которое он хотел бы воплотить и находил бы для этого адекватные выразительные средства.

Ко второй разновидности песен, к разучиванию которых желательно применять метод одноголосного коллективно-распределённого пения, как уже отмечалось, могут быть отнесены песни со скрытой в их словесном тексте диалогичностью или полилогичностью. Сюжетное развитие в них идёт от лица одного персонажа или хора-комментатора, которые ведут рассказ о происходящих событиях, но в самом повествовании при продумывании его интерпретации могут быть выделены дополнительные роли, способные придать исполнению большую многоплановость.

В качестве примера можно привести популярную детскую песню «Ве-

сёлый музыкант» (музыка А. Филиппенко, слова Т. Волгиной), которая часто включается учителями музыки в содержание занятий на начальном этапе обучения хоровому пению. Словесный текст даётся в ней от лица ребёнка, повествующего о том, на каких музыкальных инструментах он играет, и какой отклик его игра находит у тех, кто её слышит. При обращении к методу одногласного коллективно-распределённого пения в исполнительской интерпретации этой песни на первый план выходит диалог ребёнка, которому предоставляется возможность исполнить сольную партию рассказчика, и нескольких ансамблевых партий, которым, соответственно, поручено исполнение ролей «скрипки», «балалайки», «барабана», которые имитируют звучание разных инструментов, а также хора, комментирующего происходящие события. При этом внимание детей обращается на разную тембровую окраску звука, которую им предстоит достичь, при исполнении той или иной роли.

Диалогичность и полилогичность словесного текста особенно характерны для народных песен. Среди них также можно выделить песни, которые уже изначально предполагают переключку двух или более хоровых групп, как например, «Бояре, а мы к вам пришли». В других случаях диалогичность может быть выведена на первый план при разработке их исполнительского плана. Примером может служить русская народная песня «Как пошли наши подружки» в обработке М. Иорданского, допускающая исполнение запева и припева разными хоровыми группами.

Народные песни представляют ценность и с точки зрения знаком-

ства с традиционной музыкальной культурой, и в качестве учебного материала, дающего возможность реализации дифференцированного подхода к учёту возможностей детей в процессе обучения пению. Нужно отметить и то, что такие песни могут быть транспонированы в удобные для учащихся тональности. Более того, при переключке двух групп, как это предполагается при исполнении песни «Бояре, а мы к вам пришли», допустимым является не точное повторение основной темы в той же тональности, а смещение её на кварту ниже. Тем самым, с одной стороны, усиливается контраст между ними, с другой – обеспечивается возможность дифференциации детей на две группы в соответствии с диапазоном их певческих голосов.

В связи с этим хотелось бы подчеркнуть, что истоки одногласного коллективно-распределённого пения уходят корнями в народно-песенное творчество наших далёких предков. В практике народного музицирования данная разновидность коллективного пения была хорошо известна у многих народов. Так, например, А. П. Решетникова, исследуя якутский героический эпос – олонхо, приводит свидетельства о том, что в старину, согласно данным И. А. Худякова, такие сказания не рассказывались, а пелись. При этом текст распределялся по ролям [11, с. 7]. Поскольку якутская музыка относится к монодичным культурам, то, по сути, такое пение представляло собой коллективно-распределённое одногласное пение, предполагающее ансамблево-ролевое исполнение.

С музыкально-педагогической точки зрения особый интерес пред-

ставляет изначально заложенная в процессе одногласного коллективно-распределённого исполнения песни ориентация учащихся на поиски той особой интонации, которая будет отличать пение их персонажа от других персонажей, с которыми он будет вступать во взаимодействие в соответствии с сюжетным развитием. И если вначале дети способны искать нужное звучание главным образом путём проб и ошибок, интуитивно находя в своём пении нужные краски, то по мере приобретения певческих умений и навыков, выбор исполнительских средств становится всё более осознанным.

**«Партитурная запись»
одногласной мелодии
как способ подготовки детей
к многоголосному пению**

Трудность перехода от одногласного к многоголосному пению, как справедливо утверждает Ю. Б. Алиев, заключается «не столько в пении как таковом, сколько в “умении слышать”» [12, с. 139]. В этом отношении, как уже отмечалось, одногласное коллективно-распределённое пение может рассматриваться как подготовка к освоению многоголосия. Имеется в виду то, что такая разновидность хорового пения способствует выработке у детей установки на необходимость слушания и слышания в процессе пения не только своего певческого голоса, но и его соотношения с другими сольными/ансамблевыми/хоровыми партиями, исполняемыми другими детьми. Тем самым в центре их внимания оказывается процесс развёртывания мелодии как совокупности выделенных

партий – сольных/ансамблевых/хоровых. Для большей зрительной наглядности она может быть представлена в виде партитуры, где каждая партия выписана на отдельной строке и предваряется указанием на то, кто её исполняет.

Подобный способ записи одногласной песни может быть обозначен как «*партитурный*», ибо он как бы «раскрывает» в одногласии, заложенную в нём многоликость звучания, которая делает зрительно наглядным переход мелодической линии от одного исполнителя/исполнителей к другому/другим и тем самым задаёт ему значительно более объёмные и зрительно наглядные пространственные координаты. Это помогает ребёнку, уже знающему на слух мелодию песни и свою сольную/ансамблевую/хоровую партию, следить за развитием исполняемого им голоса и пением других детей.

Пение по партитуре, где каждая партия выписана на своей строке, даёт обучающемуся первый опыт ориентации в партитурной нотации; готовит его к предстоящему в дальнейшем пению по двух- и трёхголосным партитурам. Количество строк в такой партитуре соответствует количеству выделенных в песне сольных/ансамблевых/хоровых партий. Их вертикальное сопряжение зависит от роли каждой из них в соответствии с исполнительской интерпретацией песни. Если в ней выделена сольная партия от лица повествователя, характеризующего развитие сюжета, или сольная/ансамблевая/хоровая партия комментирующего его, то именно данная партия записывается в центре партитуры. Это её центральная ось, в то время как дру-

гие партии записываются выше или ниже в зависимости от тембра голоса того песенного персонажа, который знаком детям по их жизненным впечатлениям.

Ориентируясь на такую партитуру, дети приучаются следить за звуковысотным соотношением между хоровыми партиями во время их выступления. Педагогическая целесообразность этой формы письменной фиксации исполнительского плана песни видится и в том, что она помогает подвести детей к пониманию нотной записи как особого графического воплощения музыкального текста.

Заключение

В своих целевых установках хоровое пение на уроках музыки в школе направлено на вовлечение всех детей в коллективную музыкально-исполнительскую творческую деятельность. При этом применение в процессе хорового обучения метода одноголосного коллективно-распределённого пения при разучивании и исполнении песенного репертуара, а также при работе над вокально-хоровыми упражнениями создаёт наиболее благоприятные для каждого ребёнка условия интонирования; даёт ему возможность проявить себя как певца, способного внести свою лепту в коллективное музыкальное творчество; почувствовать притягательную силу включённости наравне со всеми своими одноклассниками в процесс хорового исполнительства.

Подводя итоги сказанному, хотелось бы ещё раз обратить внимание на то, что **одноголосное коллективно-распределённое пение обладает большим педагогическим**

потенциалом. Оно создаёт условия для осуществления *индивидуально-личностного подхода к учащимся в процессе обучения хоровому пению*, поскольку ориентировано на соотношение возможностей ребёнка, достигнутого им уровня вокально-хоровой подготовки с теми задачами, которые предстоит ему решать в процессе вокально-хоровой деятельности.

Перенимание детьми в процессе пения мелодической инициативы от одного ребёнка или группы детей с *последующей передачей* этой инициативы другим одноклассникам ставит в центр их внимания не только то, как они сами поют, но и то, как их пение согласуется с пением других детей. Для них становится важным, удалось ли им так исполнить свои партии, чтобы они органично вписались в развитие мелодической линии, чтобы не было никаких задержек или, наоборот, несвоевременного вступления до того, как будет спета предыдущая партия. А главное – смогли ли они передать в своём пении эмоционально-образное содержание, соответствующее той исполнительской интерпретации, которую они стремились воплотить в исполнении.

Игровая форма выполнения певческих заданий, в которую вовлечены все дети, будь то ролевое разыгрывание песни или работа над вокально-хоровыми упражнениями, близка и знакома большинству учащихся по тем играм, в которые многие из них играли на музыкальных занятиях в детском саду. Хорошо известно, что младших школьников также привлекает игровая форма, и они с удовольствием исполняют роли того или иного персонажа.

Следует упомянуть и о том, что такая разновидность хорового пения готовит учащихся к исполнению в дальнейшем более развёрнутых, по сравнению с песнями, сценических жанров, например, музыкальных сказок, детских опер, мюзиклов.

Таким образом, в одноголосном коллективно-распределённом пении заложены огромные скрытые резервы хорового исполнительства как средства развития творческого потенциала учащихся, формирования умений слушать и слышать друг друга, взаимодействовать в процессе коллективного пения.

Включение в содержание общего начального музыкального образования одноголосного коллективно-распределённого (ролевого) исполнения песен и вокально-хоровых упражнений ведёт к значительному расширению требований к учителю музыки, который становится в данном случае не только хормейстером, руководителем классного хора, но и аранжировщиком, автором исполнительской интерпретации песни, её преобразования в хоровое действие, в котором участвуют все дети, интерпретации,

рассчитанной на определённый класс, уровень певческой подготовки учащихся в целом и каждого ребёнка в отдельности.

Закончить размышления о педагогической целесообразности широкого внедрения метода одноголосного коллективно-распределённого пения на уроках музыки на начальном этапе обучения хотелось бы словами, сказанными одной из участниц Московского хора молодёжи и студентов, достигшего международного признания под руководством Б. Г. Тевлина: «Хор – это много счастливых людей сразу»¹. Эти слова как нельзя лучше свидетельствуют о том, как важен для учителя музыки поиск тех методов и приёмов вокально-хоровой работы, которые способны **сделать счастливыми даже тех детей, которые приступают к обучению хоровому пению, имея ещё весьма ограниченные певческие возможности.** Для этого учебный процесс необходимо построить таким образом, чтобы они поверили в то, что они способны спеть свою партию интонационно точно и выразительно и стать полноправными участниками хорового действия.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Куликова Н. Ф. К вопросу о работе с неточно интонирующими учащимися первого класса («гудошниками») // Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей. Вып. 11 / сост. О. А. Апраксина. М.: Музыка, 1976. С. 30–47.
2. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: ГИЗ, 1935. С. 33–52. Стеногр. докл. на засед. каф. дефектологии. Пед. ин-т им. Бубнова. Декабрь 1933 г.;
3. Апраксина О. А., Орлова Н. Д. Выявление неверно поющих детей и методы работы с ними // Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей. Вып. 10 / сост. О. А. Апраксина. М.: Музыка, 1975. С. 104–113.

¹ Из личного архива автора данной статьи, более 20 лет являвшегося хормейстером данного хорового коллектива.

4. *Тевлина В. К.* Вокально-хоровая работа // Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей. Вып. 15 / сост. О. А. Апраксина. М.: Музыка, 1982. С. 43–77.
5. *Гришианович Н. Н.* Теоретические основы музыкальной педагогики. М.: Ирис Групп, 2010. 509 с.
6. *Рачина Б. С.* Технология и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: Учебное пособие для высших учебных заведений. СПб.: Композитор–Санкт-Петербург, 2007. 544 с.
7. *Стулова Г. П.* Теория и методика обучения пению. СПб: Планета музыки, 2019. 196 с.
8. *Алиев Ю. Б.* Пение на уроках музыки: конспекты уроков, репертуар, методика. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 431 с.
9. *Успенский Н. Д.* Древнерусское певческое искусство. 2-е, дополненное издание. М.: Советский композитор, 1971. 623 с.
10. Нотная папка хормейстера № 1. Младший хор [Ноты] / составители Б. И. Куликов, Н. В. Аверина. М.: Дека-ВС, 2008. 300 с.
11. *Решетникова А. П.* Фонд сюжетных мотивов и музыка олонхо в этнографическом контексте. Якутск, Бичик, 2005. 408 с.
12. *Алиев Ю. Б.* Уроки музыки: от замысла к реализации: книга для учителя. М.: Русское слово – учебник, 2019. 224 с.

Поступила 02.07.2019, принята к публикации 27.08.2019

Об авторе:

Николаева Елена Владимировна, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) (улица Малая Пироговская, 1, строение 1. Москва, Российская Федерация 119991) доктор педагогических наук, профессор, elen.nikolaeva@gmail.com

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Kulikova N. F. K voprosu o rabote s netochno intoniruyushchimi uchashchimisya pervogo klassa («gudoshnikami») [On the issue of working with inaccurately intonating first class pupils («gudoshniki»)]. In: *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Musical education at school]. Collection of articles. Iss. 11. Comp. by O. A. Apraksina. Moscow: Muzyka Publ., 1976, pp. 30–47 (in Russian).
2. Vygotskij L. S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem. [Dynamics of the mental development of a schoolboy in connection with learning] In: *Umstvennoe razvitie detej v protsesse obucheniya* [Mental development of children in the learning process]. Moscow; Leningrad: GIZ Publ., 1935. pp. 33–52. Shorthand report at the meeting of the department of defectology at Pedagogical institute named after Bubnov. December 1933 (in Russian).
3. Apraksina O. A., Orlova N. D. Vyyavlenie neverno poyushchikh detej i metody raboty s nimi [Identification of incorrectly singing children and methods of working with them]. In: *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Musical education at school]. Collection of articles. Iss. 10. Comp. by O. A. Apraksina. Moscow: Muzyka Publ., 1975, pp. 104–113 (in Russian).

4. Tevlina V. K. Vokal'no-khorovaya rabota [Vocal-choral work]. In: *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Musical education at school]. Collection of articles. Iss. 15. Comp. by O. A. Apraksina. Moscow: Muzyka Publ., 1982, pp. 43–77 (in Russian).
5. Grishanovich N. N. *Teoreticheskie osnovy muzykal'noj pedagogiki* [The theoretical foundations of musical pedagogy]. Moscow: Iris Group Publ., 2010. 509 p. (in Russian).
6. Rachina B. S. *Tekhnologiya i metodika obucheniya muzyke v obshcheobrazovatel'noj shkole* [Technology and methodology of training music in a comprehensive school]. Textbook for higher education. Saint-Petersburg: Kompozitor-Sankt-Peterburg Publ., 2007. 544 p.
7. Stulova G. P. *Teoriya i metodika obucheniya peniyu* [Theory and methods of training singing]. Saint-Petersburg: Planeta muzyki Publ., 2019, 196 p. (in Russian).
8. Aliev Yu. B. *Penie na urokakh muzyki* [Singing in music lessons]: class notes, repertoire, methodology. Moscow: VLADOS-PRESS Publ., 2005, 431 p. (in Russian).
9. Uspenskij N. D. *Drevnerusskoe pevcheskoe iskusstvo* [Old Russian singing art]. 2nd supplemented edition. Moscow: Sovetskij kompozitor Publ., 1971. 623 p. (in Russian).
10. Music folder of choirmaster No. 1. Junior choir [Notes]. Comp. by B. I. Kulikov, N. V. Averina. Moscow: Deko-VS Publ., 2008, 300 p. (in Russian).
11. Reshetnikova A. P. *Fond syuzhetnykh motivov i muzyka olonkho v etnograficheskom kontekste* [Fund of plot motives and “olonkho music” in an ethnographic context]. Yakutsk, Bichik, 2005, 408 p. (in Russian).
12. Aliev Yu. B. *Uroki muzyki: ot zamysla k realizatsii* [Music lessons: from concept to implementation]. A book for a teacher. Moscow: Russkoe slovo – uchebnik Publ., 2019, 224 p. (in Russian).

Submitted 02.07.2019; revised 27.08.2019.

About the author:

Elena V. Nikolaeva, Professor at the Department of Methodology and Technology of Music Education of Art Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation 119991), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, elen.nikolaeva@gmail.com

177

The author has read and approved the final manuscript.