

# ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ХОРОВОМУ ПЕНИЮ

**Е. В. Николаева,**

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

**Аннотация.** В статье представлено теоретическое обоснование педагогической целесообразности осуществления индивидуально-личностного подхода к учащимся на начальном этапе обучения хоровому пению; раскрывается его сущность, педагогический потенциал, особенности применения на уроках музыки. Дана характеристика трёх основных педагогических условий необходимых для его реализации: 1) знание учителем особенностей певческих голосов детей, качества их интонирования, которые предстоит учитывать при предъявлении классу тех или иных разноуровневых по своей сложности вокальных заданий; 2) владение учителем различными способами хоровой аранжировки и обработки песенного материала, который предполагается разучивать, с ориентацией на конкретный состав классного хора; 3) направленность учебного процесса на формирование положительного эмоционально-ценностного отношения каждого ребёнка к своему голосу, представлений о его выразительных возможностях. Особое внимание уделяется характеристике педагогического инструментария, которым может руководствоваться учитель музыки – хормейстер при осуществлении индивидуально-личностного подхода к юным певцам, которые только приступают к овладению азами хорового пения.

**Ключевые слова:** хоровое пение, начальный этап обучения, вокально-хоровая работа, урок музыки, ребёнок, певческий голос, индивидуально-личностный подход к учащимся.

**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.

© Николаева Е. В., 2020



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

**Для цитирования:** Николаева Е. В. Индивидуально-личностный подход к учащимся на начальном этапе обучения хоровому пению // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2020. Т. 8. № 2. С. 140–160. DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-2-140-160.

DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-2-140-160

## INDIVIDUAL AND PERSONAL APPROACH TO CHILDREN AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING CHORAL SINGING

**Elena V. Nikolaeva,**

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

**Abstract.** The article presents a theoretical justification of the pedagogical feasibility of implementing an individual and personal approach to children at the initial stage of learning choral singing and reveals its essence, pedagogical potential, and features of its use in music lessons. Three main pedagogical conditions necessary for its implementation are described: 1) the teacher's knowledge of the features of children's singing voices, the quality of their singing intonation, which must be taken into account when presenting certain singing tasks of varying complexity to the class; 2) the teacher's knowledge of various ways of choral arrangement and processing of the song material that is supposed to be learned, focusing on the specific composition of the class choir; 3) the orientation of the educational process to the formation in each child a positive emotional and value attitude to their own voice and ideas about its expressive capabilities, ways of protection, the ability to observe its condition and development. Special attention is paid to the characteristics of pedagogical tools that can guide a music teacher-choirmaster in implementing an individual and personal approach to young singers who are just beginning to master the basics of choral singing.

**Keywords:** vocal and choral work, music lesson, first-graders, class choir, the initial stage of learning to sing, individual and personal approach to children.

**Acknowledgements:** The article was designed in the context of the research for the Department of Methodology and Technology of the Music Education at the 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. Individual and Personal Approach to Children at the Initial Stage of Learning Choral Singing. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2020, vol. 8, no. 2, pp. 140–160 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-2-140-160.

### Введение в проблему

Вряд ли в наше время можно встретить музыканта-педагога, который не знал бы и не стремился в своей работе применять дифференцированный подход к учащимся. Идея эта не нова. Уже у истоков становления отечественной педагогики музыкального образования как науки её провозгласил В. Ф. Одоевский. В письме к В. С. Серовой, студентке Петербургской консерватории, он пишет: **«Абсолютной методы для педагогики не существует и не может существовать»** [1, с. 522 – выделено Е. Н.].

Поясняя сказанное, Владимир Фёдорович обращает внимание на то, что метода, которой должны руководствоваться педагоги, творится даже не ими, а самими учениками, с которыми они имеют дело. По его мнению, «самый драгоценный» из этих учеников «тот, который меньше всех знает и всех тупее. Старайтесь отыскать это сокровище, – советует он, – и изучайте его несравненно более, нежели других; он для Вас послужит камертоном и укажет исходный пункт для той методы, которую **Вы должны будете изобрести в меру разумения Ваших учеников»** [Там же, – выделено Е. Н.]. И далее: «Вслед затем тупым и малознающим Вы найдете целую лестницу интеллигенций; собственно **для каждого необходимо особую методу**, ибо если у Вас будет хоть 10 учеников, Вы не найдете между ними двух равных по

степени знания, а тем менее по составу и взаимодействию их способностей» [Там же, – выделено Е. Н.].

Этот страстный призыв к педагогам-музыкантам создавать методiku «в меру разумения своих учеников» задаёт особый ракурс в размышлениях о содержании и методах вокально-хоровой работы на начальном этапе обучения. Проблеме индивидуализации образовательного процесса, поиску путей её осуществления во всех направлениях музыкального образования и на всех его уровнях российскими учёными уделяется большое внимание [2; 3; 4; 5; 6; 7 и др.]. При этом не требует каких-либо доказательств тот факт, что в процессе индивидуальных учебных занятий для её реализации имеются оптимальные педагогические условия, в то время как учёт индивидуальности поющего в таком коллективном виде деятельности как хоровое исполнительство крайне затруднён. По своей природе оно предполагает единение певцов в совместной деятельности, направленной на достижение в пении той или иной исполнительской трактовки, поэтому проявление индивидуальности ребёнка возможно лишь в весьма ограниченных рамках.

В педагогической практике опытные учителя музыки и педагоги-хормейстеры с этой целью обычно привлекают учащихся к обсуждению исполнительского плана песни, продумыванию различных вариантов со-

четания сольного и хорового пения, выбору солистов, поисков необходимых исполнительских средств и т. п. В подавляющем большинстве такие приёмы оказываются задействованными в *процессе разучивания песни и подготовки к её исполнению*. Однако как только начинается сам процесс совместного пения, ребёнок как хорист включается в общую коллективную деятельность и в меру своих возможностей старается следовать указаниям учителя, под руководством которого она осуществляется. Хорошо, если у него достаточно развит музыкальный слух, певческий голос, и он с лёгкостью подстраивается к общехоровому звучанию. А если это для него является трудным и ему постоянно предлагают «не петь, а только внимательно слушать, как поют другие дети»? Один раз, второй раз, третий – и так много-много раз. Или его сажают на особый ряд, где сидят такие же дети, при этом ставится задача слушать тех, кто хорошо поёт, и стараться петь точно так, как они. В конце концов, ребёнок теряет веру в свои возможности. Он начинает чувствовать свою ущербность, и, как следствие этого, у него пропадает интерес к хоровому пению, а зачастую и к урокам музыки или хоровым занятиям в целом. Нужен большой педагогический опыт и такт, чтобы избежать подобной ответной реакции.

Но ведь хорошо известно, что в дошкольном возрасте многие дети любят петь, в том числе и те, которые позднее на уроках музыки не хотят этого. Что же происходит? Почему ребёнок, который раньше пел один, не может включиться в хоровое пение? Причин много. Отме-

тим хотя бы одну из них, которая может быть устранена при соответствующих изменениях в содержании и организации вокально-хоровой деятельности на начальном этапе обучения.

Если до школы ребёнок не посещал музыкальные занятия в детском саду или в подготовительных классах музыкальных школ, студий музыкального развития, не занимался пением под руководством педагогов-музыкантов, он, как правило, не задумывался над тем, поёт он правильно или неправильно. Ему хотелось петь, и он пел так, как запомнил ту или иную мелодию, которая понравилась. Нередко ребёнок просто напевал какие-то свои мелодии, которые сам сочинял, и тут же забывал и пел уже новые. Его могла привлечь не только ***песня или даже какой-либо понравившийся мотив, которые ему захотелось спеть***, но и сам ***процесс пения***. Он был для него естественным и доставлял радость.

С поступлением в школу первоклассник оказывается в непривычной для него среде. Необычная атмосфера урока музыки, переключение с игровой деятельности на новую *учебную музыкальную деятельность* настораживают его. Установлено, что в первый год обучения все дети периодически испытывают стрессовые состояния, в том числе оказывающие негативное влияние и на учебную деятельность [8]. В этих условиях каждое замечание учителя, который, услышав в пении ребёнка неправильные слова или интонационные погрешности, сказал ему об этом, воспринимаются им очень остро, а иногда и болезненно. Тем более, если оно сделано на

уроке, когда его слышали все присутствующие на занятии одноклассники.

Запомнить и спеть правильные слова песни для большинства детей не составит труда, особенно если в них нет непонятных им слов. А исправить интонацию смогут только те из них, у кого уже достаточно развит музыкальный слух, певческий голос и координация между слухом и голосом. При этом практика показывает, что у многих учащихся к началу обучения в школе возникают большие проблемы с чистотой интонирования. Не случайно в специальной литературе много внимания уделяется работе с так называемыми «гудошниками», «лжегудошниками» или, по другой терминологии, «неточно интонирующими» детьми; выявлению причин, обусловивших неготовность их к чистому интонированию [5; 6; 10; 11, 12 и др.].

В такой ситуации перед учителем встаёт одна из сложнейших проблем: как построить учебный процесс, чтобы вокально-хоровая работа была способна доставлять всем детям без исключения радость? Представляется, что прежде всего для этого нужно, чтобы каждый ребёнок, говоря современным для детско-юношеской аудитории языком, почувствовал *свою значимость* в процессе хорового пения, который был бы ему интересен и побуждал его самого стремиться развивать свой певческий голос и овладевать необходимыми умениями. Следовательно, учебный процесс должен быть выстроен с *учётом как индивидуально-личностных возможностей каждого ребёнка, так и возможностей всего классного хора*. Это особенно важно на начальном этапе обучения, когда дети только поступили в шко-

лу и впервые в новом для них коллективе начинают петь вместе.

### Сущность и основные направления реализации индивидуально-личностного подхода в процессе обучения хоровому пению

Характеризуя индивидуально-личностный подход к детям в процессе обучения хоровому пению, для начала необходимо уточнить, в чём его сущность, и как трактуется каждая из составляющих рассматриваемого термина.

В качестве пояснения заметим, что данный подход является *одной из разновидностей дифференцированного подхода*. Введение уточнения *индивидуальный* в предлагаемой в статье авторской интерпретации указывает на то, что в центре внимания – каждый ребёнок без исключения. Тем самым деятельность учителя музыки как хормейстера направлена на то, чтобы в содержании и организации учебного процесса были учтены особенности певческих голосов всех детей, владение ими вокально-хоровыми умениями, эмоционально-ценностное отношение к пению и другие грани их индивидуальности. Уточнение *личностный* предполагает направленность деятельности учителя-хормейстера на выстраивание таких диалоговых отношений с детьми, при которых они сами будут заинтересованы в овладении своим голосом как музыкальным инструментом; в расширении его выразительных возможностей; в слушании, слышании и контроле его звучания и хоровой звучности в целом.

Иными словами, реализация индивидуально-личностного подхода в процессе вокально-хоровой работы

предполагает создание и применение методики, ориентированной, во-первых, на соотнесение возможностей каждого ребёнка с теми задачами, которые будут поставлены в процессе хоровой деятельности именно перед ним как одним из хористов и, во-вторых, на формирование у него положительного личностного отношения к своему голосу, его развитию и хоровой деятельности в целом как деятельности, в которой он может и хочет участвовать наравне со своими одноклассниками.

Чем же обусловлена актуальность и педагогическая целесообразность разработки и применения на уроках музыки именно такого подхода? Ведь в современной практике учителя широко используют дифференцированный подход к учащимся в процессе вокально-хоровой работы в самых разных ипостасях. Это и сочетание общехорового и сольного звучания; и перекличка разных хоровых групп при исполнении песен, словесный текст которых построен в виде диалога/полилога; и пение «цепочкой»; и так называемое «перемежающееся пение», и многие другие приёмы, в том числе с использованием технических средств обучения.

Дело в том, что применение учителями музыки рассматриваемой в статье разновидности дифференцированного подхода крайне осложняется весьма малым количеством времени, которое может быть отведено на хоровое пение как одну из многих разновидностей музыкальной деятельности учащихся на уроке. Поэтому за редким исключением всему классу предлагается одно и то же задание. Но исходные данные у всех обучающихся разные, а времени на их изучение у учителя явно недостаточно. Вот по-

чему обычно в центре его внимания оказывается более детальное выяснение индивидуальных возможностей только тех детей, у кого они крайне ограничены. Продумывая ту или иную методику работы с ними, педагоги-музыканты, преимущественно, сосредоточены на том, какими способами и приёмами можно достичь последовательного расширения их певческого диапазона, как научить внимательно вслушиваться в звучание певческих голосов учителя и своих одноклассников, пение которых может служить для них образцом.

Эти направления работы учителя музыки – хормейстера методически разработаны и весьма продуктивны. Но их технология базируется, главным образом, на внимании учителя к развитию певческого голоса учащихся и достижению точности в звуковысотном интонировании. В ней не учитывается обратная сторона вопроса: *ответная реакция ребёнка, его личная заинтересованность в совершенствовании своих певческих возможностей*. Таким образом, все признают необходимость дифференцированного подхода к учащимся, но немногие учителя считают возможным реализацию его в процессе обучения хоровому пению с ориентацией на индивидуально-личностный подход к каждому ребёнку.

В этом отношении с особой остротой встаёт вопрос о том, как сделать, чтобы первоклассник не потерял интерес к певческой деятельности на уроках музыки, где хоровое пение – одно из приоритетных направлений работы, и где ему редко предоставляется возможность петь одному. Как правило, он поёт вместе с другими детьми, и ему предстоит «вписаться» в общехоровое звучание. А если это

не получается? Если он ещё не научился управлять своим голосом и петь интонационно чисто? Следовательно, необходима разработка такой методики вокально-хоровой работы, особенно на начальном этапе обучения, когда в процессе коллективного пения будут учитываться индивидуально-личностные возможности всех детей, и каждый ребёнок сможет выполнять посильные лично для него и интересные ему творческие задачи. В этом случае участие в хоровом пении может стать привлекательным для всех без исключения детей и побудить каждого из них к развитию своего певческого голоса и овладению певческими умениями и навыками.

Из всего спектра педагогических условий, необходимых для реализации индивидуально-личностного подхода к детям на начальном этапе обучения хоровому пению, выделим три основных:

1) знание учителем особенностей певческих голосов учащихся, качества их интонирования, которые предстоит учитывать при предъявлении классу тех или иных разновыровневых по своей сложности вокальных заданий;

2) владение учителем различными способами хоровой аранжировки и обработки песенного материала, который предполагается разучивать, с ориентацией на конкретный состав классного хора;

3) направленность учебного процесса на формирование положительного эмоционально-ценностного отношения каждого ребёнка к своему голосу, представлений о его выразительных возможностях.

Рассмотрим более подробно целевую направленность содержания и ме-

тоды вокально-хоровой работы, ориентированные на реализацию обозначенных базовых положений на начальном этапе обучения пению.

#### **Таблицы с данными о певческих возможностях обучающихся как педагогический инструментарий учителя музыки – хормейстера**

Исходным основанием для разработки и применения учителем музыки дифференцированного индивидуально-личностного подхода к учащимся на начальном этапе обучения хоровому пению является знание особенностей их певческих голосов (присущий им звуковысотный и динамический диапазон, тембровые характеристики и др.), качества интонирования и т.п. Такие данные необходимы при определении комплекса заданий, которые будут предъявляться детям в процессе вокально-хоровой работы и соответствовать возможностям каждого из них.

Проблема сбора такого рода сведений достаточно подробно освещена в целом ряде рекомендаций опытных музыкантов-педагогов [5; 6; 11 и др.] Для их фиксации используют сводные таблицы, содержательная направленность, полнота и способ структурирования которых могут принципиально отличаться [5, с. 26; 6, с. 44–47].

В данной статье предлагается *один из способов фиксации в таблицах певческих диапазонов детей*, который отвечает задачам, стоящим перед учителем-хормейстером при реализации индивидуально-личностного подхода в работе с классным хором. В качестве примера приведём образец специально созданной таблицы (см. таблицу) и один из вариантов её заполнения, сделанный учителем

в начале 2019/2020 учебного года по результатам индивидуального прослушивания первоклассников<sup>1</sup>.

Перед тем как охарактеризовать результаты изучения певческих диапазонов первоклассников, необходимо уточнить, что в приведённом образце

представлена не вся таблица, а лишь её фрагмент, который ограничен диапазоном от  $f_m$  до  $d^2$ , за пределы которого не выходил ни один из индивидуальных диапазонов, выявленных у детей.

В полном виде таблица выполняется на листе в альбомном формате и

Таблица

Сводные показатели диапазонов певческих голосов детей на начало обучения пению

Summary table of children's vocal voice range at the beginning of their vocal education

Фамилия, ИМЯ	Малая октава							Первая октава											Вторая октава				
	f	fis	g	gis	a	b	h	c	cis	d	dis	e	f	fis	g	gis	a	b	h	c	cis	d	
1.																							
2.																							
3.																							
4.																							
5.																							
6.																							
7.																							
8.																							
9.																							
10.																							
11.																							
12.																							
13.																							
14.																							
15.																							
16.																							
17.																							
18.																							
19.																							

<sup>1</sup> В таблице представлены данные опытно-поисковой работы В. С. Яковенко – магистрантки первого года обучения на факультете музыкального искусства Московского педагогического государственного университета по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» с профильной подготовкой «Педагогика и психология музыкального образования». Научный руководитель – Е. В. Николаева.

Фамилии и имена детей в данном варианте таблицы заменены порядковыми номерами ввиду недостаточности места для их указания.



охватывает объём не менее двух октав от  $g_m$  до  $g^2$  с добавлением с каждой стороны по одному столбцу без указания в них конкретной высоты звуков. Эти добавочные столбцы предназначены для фиксации в индивидуальных ячейках высоты тех звуков, которые есть в диапазоне ребёнка, но выходят за указанные в таблице границы. В цветовом заполнении ячеек в оригинале использован зелёный цвет, символизирующий о возможности предъявления ученику певческих заданий в обозначенном звуковом диапазоне.

Если посмотреть на приведённые в таблице сводные данные, то прежде всего следует отметить их значительное отличие от тех норм, которыми руководствуется учитель при подборе учебного материала в соответствии с привычными для него представлениями о диапазонах детских голосов в этом возрасте. В научной литературе они могут варьироваться, но в подавляющем большинстве рекомендуемый рабочий диапазон находится в пределах кварты/квинтового объёма. По наблюдениям Г. П. Стуловой, сторонники фальцетного пения считают, что в младшем школьном возрасте таким участком диапазона является  $fa^1$ – $do^2$  [12, с. 20]. В. К. Тевлина обозначает его границы следующим образом:  $mi^1$ – $si^1$  [13, с. 54]. В концепции Л. А. Венгрус в первых классах постановку голосов детей предлагается осуществлять в диапазоне  $h_m$  –  $e^1$ , причём в первой четверти ограничивать его терцией:  $c^1$  –  $e^1$  [4, с. 101]. По многолетним наблюдениям Н. Ф. Куликовой на начало первого учебного года у большинства детей обычно отмечается диапазон  $do^1$  –  $соль^1$  [6, с. 31]. Следует, однако,

заметить, что в практической деятельности часто встречаются дети со смещённым певческим диапазоном, и результатом этого становится неточное, фальшивое пение [6; 9 и др.].

Выяснение причин столь ярко выраженных отличий в диапазоне певческих голосов детей, которые обозначены в специальной (научной и учебно-методической) литературе и в полученных учителем данных в наши дни, свидетельствует об актуальности и педагогической значимости проведения специального исследования в этом направлении, но в настоящей статье эта задача не ставилась. Можно высказать только предположение о том, что по сравнению с предыдущими десятилетиями в дошкольных учреждениях хоровому пению стало уделяться значительно меньшее внимание. К тому же современные дети с раннего возраста увлечены компьютерными играми и большую часть времени уделяют другим видам деятельности.

Если обратиться к программам по музыке для 1 класса, то становится очевидным, что в песенный репертуар для этого года обучения за редким исключением рекомендуется включать песни с диапазоном, который не превышает сексту, а на начальном этапе обучения допустимый объём ограничить терцией или квартой. Учитывая приведённые в таблице сведения о диапазонах первоклассников, можно утверждать, что при всём старании юных певцов в данном классном хоре достичь общехорового унисона даже при терцовом диапазоне разучиваемой мелодии невозможно по весьма объективным причинам. А что может быть опаснее, чем постоянное слушание и слышание пения, в котором в хоровом звучании нет слитности, слаженности

голосов? Если с первых шагов обучения допускать возможность подобного небрежного отношения к хоровой звучности, то одна из главнейших вокально-хоровых задач – формирование представлений об эталоне певческого звучания – не только будет отодвинута на второй и даже более отдалённый план, но и станет преградой на пути овладения детьми умениями и навыками совместного пения.

Принимая во внимание то, что в диапазонах детей общим является только один звук:  $d^1$  (!), работа по выстраиванию унисона в этом классе становится возможной только на песнях, мелодическое развитие которых представляет собой многократное повторение одного и того же звука. Таких песен немного, но они есть, как например, русская народная песня «Андрей-воробей». Однако длительное пение на одной высоте для детей сложно. Подобное интонирование провоцирует на разговорное начало, а из-за недостаточного владения начинающими певцами певческим дыханием во многих случаях наблюдается тенденция к понижению. Поэтому именно на такого рода примерах необходимо особое внимание уделять формированию певческих умений и навыков, в том числе унисонного пения.

Вместе с тем в репертуар классного хора желательно включать и песни с более широким диапазоном, которые рекомендуются в программах по музыке для детей данной возрастной группы, поскольку целесообразность их разучивания доказана педагогической практикой. Чтобы это стало возможным уже на начальном этапе обучения хоровому пению, необходимо создать такие условия, при которых перед каждым ребёнком, даже с резко

сниженным и/или ограниченным диапазоном голоса, будут поставлены посылы для него задачи.

Один из способов решения столь сложной задачи видится в хоровой аранжировке или обработке учителем песен, предназначенных для разучивания, с учётом данных о певческом диапазоне **каждого ребёнка**. Педагогическим инструментарием в такой работе станет предварительно составленная им сводная таблица певческих диапазонов у всех детей данного классного хора.

### **Хоровая аранжировка и обработка как неотъемлемые атрибуты деятельности учителя музыки на начальном этапе обучения пению**

На первый взгляд, утверждение о том, что на начальном этапе обучения пению обязательными для учителя видами деятельности являются хоровая аранжировка и обработка песен, предполагаемых для разучивания, выглядит достаточно парадоксально. Как известно, в учебный репертуар, рекомендуемый для разучивания в первом классе, за редким исключением принято включать одноголосные песни. Достаточно обратиться к репертуарным спискам в программах по музыке для первого года обучения, чтобы не сомневаться в том, что это – общепринятая практика. Тогда о какой хоровой аранжировке или хоровой обработке песен может идти речь, если в содержании уроков музыки ещё не предусмотрено овладение детьми пением на несколько голосов?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся сначала к самому термину **хоровая аранжировка**. В справочной литературе есть несколько вари-

антов его трактовки. Приведём одну из них, которая наиболее близка к её толкованию в контексте рассматриваемой в данной статье проблемы: «Переложение муз. произв. для иного (сравнительно с оригиналом) состава исполнителей...» [14, с. 193]. Задачей хоровой аранжировки, как отмечает А. Ф. Ушкарёв, является «приспособление оригинала к новым исполнительским условиям» [15, с. 48].

Принимая данные установки за исходные, хоровая аранжировка по отношению к деятельности учителя музыки на начальном этапе обучения пению представляет собой *педагогическую интерпретацию одноголосной песни как условно многоголосной*.

Такая интерпретация предполагает особый способ организации исполнительского процесса посредством последовательной передачи/перенимания мелодической линии от одного певца к другому/другим и/или от одной группы поющих к другой. Тем самым разучиваемая с детьми мелодия «предстает в виде последовательно наслаиваемых 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» [16, с. 168]. Этот метод, получивший название *коллективно-распределённого одноголосного пения*, подробно рассмотрен в одной из ранее опубликованных статей [16, с. 163–177], поэтому в данном случае ограничимся лишь некоторыми пояснениями.

При таком педагогическом подходе к трактовке мелодии её разучива-

ние активизирует восприятие ребёнком не только качества звучания своего голоса при исполнении доверенной ему «хоровой партии», но и его соотношения с голосами других детей, стимулируя, таким образом, процесс подготовки детей к пению на несколько голосов [Там же, с. 173–174].

Не менее важно то, что метод коллективно-распределённого одноголосного пения предполагает театрализацию песен, их ролевое исполнение, при котором ребёнок включается в интересный для него вид творческой деятельности. И, что ценно, он приобретает опыт участия в хоровом исполнительстве как *полноправный его участник даже при крайне ограниченных певческих данных*. Но для этого необходимо, чтобы предложенная ему «партия» соответствовала его возможностям. Вот здесь и проявляется творческий потенциал учителя как хормейстера, способного в предполагаемой для разучивания в классе одноголосной мелодии «увидеть» возможность её двух- или более многоголосной трактовки с учётом индивидуальных возможностей каждого ребёнка и всего коллектива в целом.

Можно ли называть такого рода деятельность учителя хоровой аранжировкой? Думается, что – да. При этом она имеет ярко выраженную творческую направленность и представляет собой уникальный сплав музыкальной и педагогической составляющих.

В отличие от аранжировки *хоровая обработка* предполагает привнесение в музыкальный текст «новых творчески индивидуальных характеристик, отличающих его от оригинала иными качествами» [15, с. 116. – в оригинале текст дан разрядкой, *Е. Н.*]. Применительно

к деятельности учителя на начальном этапе обучения пению, такими качествами хоровой обработки можно считать обогащение исходной одноголосной мелодии дополнительными голосами с ориентацией на имеющиеся исходные данные о возможностях детей конкретного класса. Поэтому ему предстоит продумать такое ролевое исполнение песни, в котором для каждого ребёнка найдётся интересная для него хоровая партия, и он сможет выполнить поставленную перед ним задачу. Сочинение подобных хоровых партитур сложно и требует мобилизации как творческого воображения учителя, так и его педагогического опыта.

Количество партий и характер их соотношения при хоровой обработке мелодии могут быть различными. Это обусловлено тем, что основная задача учителя – преобразование исходного музыкального материала с целью приспособления к исполнительским возможностям конкретного хорового коллектива. При этом уже изначально должна быть предусмотрена возможность **последовательного наслаивания дополнительных вводимых голосов** в соответствии со всё более детализированным представлением о том хоровом действе, которое послужит основанием для театрализации песни.

Продемонстрируем сказанное одним из примеров такого рода хоровой обработки, доступной для исполнения первоклассникам, певческий диапазон которых представлен в вышеприведённой таблице. За основу возьмём хорошо известную музыкантам-педагогам, работающим с детьми, песню Г. Эрнесакса с русским текстом В. Татаринова «Едет, едет, паровоз». Для

наглядности приведём исходный материал, который послужит основанием для обогащения мелодии дополнительными хоровыми и даже сольными партиями (см. нотный пример).

Первым шагом для учителя при создании хоровой обработки является соотнесение возможностей классного хора с той художественно-творческой задачей, которая будет поставлена перед детьми в процессе разучивания и театрализации предлагаемой песни.

Сразу становится очевидным, что из 19 детей только у четырёх объём певческих диапазонов  $d^1 - h^1$ , который достаточен для того, чтобы спеть всю мелодию. Но нужно ли это в педагогических целях? Как объяснить классу, что одним можно петь всю мелодию, а другим – нет? Значит, нужно найти **способ вовлечения в хоровое пение всех детей без исключения, предоставив им особую роль в общехоровом театрализованном действе**, продумать, как их самих привлечь к обогащению мелодической линии дополнительными «хоровыми партиями», исходя из того, какая в их воображении рождается картина, когда они услышат новую для них песню.

Опуская целый ряд последующих шагов, охарактеризуем алгоритм, которым предлагается руководствоваться при определении педагогической целесообразности выделения тех или иных не предусмотренных в источнике хоровых партий. Таким алгоритмом является музыкально-педагогический анализ предлагаемой для разучивания песни, с точки зрения возможности и целесообразности:

- преобразования мелодической линии, руководствуясь принципом

Пример

Песня «Едет, едет паровоз», слова Стеллы Эрнесакс, музыка Густава Эрнесакса,  
русский текст Виталия Татаринова  
Children's song "Going, going is our train" by Stella Ernesaks (music by Gustav Ernesaks),  
Russian lyrics by Vitaly Tatarinov

## Едет, едет паровоз

Слова С. Эрнесакс

Г. Эрнесакс

Русский текст В. Татаринова

Скоро

1. Е - дет, е - дет па - ро - воз - две тру - бы и сто ко - лёс,  
две тру - бы, сто ко - лёс, ма - ши - нис - том - ры - жий пёс.  
Две тру - бы, сто ко - лёс, ма - ши - нис - том ры - жий пёс.  
Мы к со - се - дям в гос - ти е - дем, е - дем к тиг - рам и мед - ве - дям.  
О - жи - дай - те в гос - ти нас, мы при - е - дем ров - но в час.

152

- |  |   |
|--|---|
| <p>1. Едет, едет паровоз –<br/>Две трубы и сто колёс,<br/>Две трубы, сто колёс,<br/>Машинистом – рыжий пёс.<br/>Мы к соседям в гости едем,<br/>Едем к тиграм и медведям,<br/>Ожидайте в гости нас,<br/>Мы приедем ровно в час.</p> <p>2. Едет, едет паровоз...<br/>Чух, чух, чух – пытит наш пёс,<br/>Пятьдесят поросят<br/>На подножках здесь висят.<br/>Зайке страшно, еле дышит.<br/>Зайцем едет он на крыше.<br/>Потерял он свой билет.<br/>А на новый – денег нет.</p> <p>3. Едем, едем, ту-ту-ту!<br/>Остановка на мосту.<br/>Озорной ручеек<br/>Нам дорогу пересёк.</p> | <p>Снова мостик у дорожки,<br/>Прищемили хвостик кошке.<br/>Отцепился наш вагон,<br/>Покатился под уклон.</p> <p>4. Чудо-юдо паровоз –<br/>Без трубы и без колёс,<br/>Без трубы, без колёс,<br/>Чудо-юдо паровоз.<br/>Он под горку мчится, мчится...<br/>Машинисту сладко спится.<br/>Эй, приятель, не зевай<br/>И на тормоз нажимай!</p> <p>5. Остановка, остановка!<br/>Мы на травку спрыгнем ловко.<br/>Семь котят и семь утят<br/>Искупаться здесь хотят.<br/>Едет, едет паровоз –<br/>Две трубы и сто колёс,<br/>Две трубы, сто колёс,<br/>Машинистом – рыжий пёс.</p> |
|--|---|

коллективно-распределённого одно-голосного пения;

- обогащения её дополнительными голосами, в результате которых одноголосное (или условно многоголосное) изложение будет замещено двух- или более многоголосной хоровой фактурой.

В данной песне **условно многоголосная трактовка мелодии** может включать целый ряд последовательной передачи мелодической инициативы от одной хоровой партии к другой, каждой из которых в театрализованном исполнении будет отведена своя роль. К примеру:

*Роль «комментаторов происходящих действий»* – хоровая партия, исполнителям которой предлагается рассказывать о тех действиях, которые описаны в сюжете песни: «Едет, едет паровоз / Две трубы и сто колёс, / Две трубы, сто колёс / Машинистом...» ( $d^1-a^1$ ) и т.п. Детей с таким диапазоном в классе 8 человек, но 4-м из них, чей диапазон больше, может быть поручена и другая роль.

*Роль «рыжего пса»* – сольная партия, при исполнении которой ребёнок как один из главных песенных персонажей (что имеет для него определяющее значение) гордо заявляет о себе репликой: «рыжий пёс» ( $d^1$ ). Позднее он имитирует пыхтение пса «Чух, чух, чух», но уже не на точном в звуковысотном отношении мелодическом обороте, как это предполагается в нотном тексте, а в декламационно-речевой манере, шёпотом с так называемым ниспадающим соскальзыванием без звуковысотной фиксации конечного звука. Эта партия может быть поручена любому первокласснику, даже с минимальными певческими возможностями.

*Роль «пассажиров»*, которых везёт паровоз: «Мы к соседям в гости едем, / Едем к тиграм и медведям / Ожидайте в гости нас / Мы приедем ровно в час» ( $d^1-h^1$ ). Данная партия – наиболее широкая по диапазону, поэтому её исполнителями могут стать только четверо детей из всего класса.

*Роль «неравнодушных наблюдателей за происходящим»* (из числа тех, кому поручено комментирование событий, и «пассажиров»), которые обратили внимание на зайку, пожалели его и каждый по-своему рассказывает об этом: «Зайке страшно» ( $fis^1-a^1$ ) / «еле дышит» ( $fis^1-a^1$ ) / «Зайцем едет он на крыше» ( $e^1-h^1$ ) / «Потерял он свой билет / А на новый – денег нет» ( $d^1-a^1$ ).

*Роль «паровозного гудка»*: «ту-ту-ту!» ( $a^1$ ), которая не ограничивается одной репликой. Этот сигнал может звучать, предваряя появление паровоза (при добавлении к песне вступления), между куплетами (при введении двухтактовых проигрышей) и в виде прощального гудка (в качестве завершающего хоровое действие). Её исполнение может быть поручено одному из 8 детей, в диапазоне которых есть данный звук.

В сценарный план песни вводятся и другие аналогичные роли (назовём их «линейными»), которые выделяет учитель, продумывая её театрализованное исполнение и соотнося трудность интонирования мелодии с возможностями своих учеников.

Второе направление анализа, как уже отмечалось, предполагает **обогащение основной мелодии дополнительными голосами**, в результате которых её одноголосное изложение или условно многоголосная трактовка будут замещены **двух-**

**или более многоголосной хоровой фактурой.**

Так, например, в данной песне, предлагается ввести роль «железнодорожных рельсов» ( $d^1$ ). Дети знают, что без них паровоз не сдвинется с места, поэтому жизненный опыт сможет подсказать им, что такая роль не может быть лишней. В то же время необычность поставленной перед исполнителями задачи способна сделать эту роль особенно привлекательной. Предвидя такую ситуацию на уроке, учителю сразу нужно предупредить детей о трудности её исполнения: она может быть поручена только избранным (!). Для того чтобы её получить, надо научиться не только красиво – плавно, протяжно – спеть мелодию, состоящую из длительного повторения одного и того же звука, но одновременно слушать и слышать другие партии, передавать в своём пении самые разные настроения, состояния, которые испытывают «рельсы». В начале они вслушиваются в тишину, ожидают появления паровоза и радостно перешёптываются, услышав его приближение (именно этой партии может быть предложено спеть вступительные такты, специально введённые в песню и представляющие собой пение на максимально удобной для всех детей данного класса высоте ( $d^1$ ) с ритмическим движением восьмыми длительностями и подтекстовкой типа: «ти-ши-на<sub>а</sub>, ти-ши-на<sub>а</sub>, ти-ши-на<sub>а</sub>, ти-ши-на<sub>а</sub>, е-дет, е-дет, е-дет, е-дет, е-дет, е-дет, е-дет, е-дет»). Как только он приблизился, исполнителям этой роли может быть предложено дублировать словесный текст песни, поскольку «рельсам» тоже интересно, что происходит, и они не могут оставаться равнодушными к тому, кто и как едет, не

прислушиваться к происходящему, не реагировать на остановку паровоза, его дальнейшее продвижение и всё большее удаление вплоть до резкого торможения.

Чтобы дети смогли получить эту роль, им всем предлагается представить себя в качестве её исполнителей. В процессе разучивания идёт детальная работа: а) над формированием первоначальных певческих умений; б) достижением в хоровом звучании красивого и интонационно чистого унисона; в) раскрытием выразительных возможностей динамики и приобретением опыта передачи в своём пении различных динамических оттенков в пределах от нежного *p* до мягкого *mf*; г) предоставлением начинающим певцам возможности попробовать соотнести звучание своего голоса с поставленной перед ними исполнительской задачей воплощения конкретного художественного образа, который предполагает передачу разных эмоциональных состояний, соучастие в том действе, которое рождается непосредственно в процессе исполнения; д) приобретением опыта сохранять звуковысотную точность интонирования (при непосредственной поддержке учителя, который поёт вместе с детьми) в процессе одновременного звучания данной партии с основной мелодической линией.

Роль «колёс» – мелодическая партия, имитирующая перестук колёс, представляет собой чередование нисходящих и восходящих квартовых интонаций ( $d^1 - a_m$ ). Её введение в хоровую ткань может стать органичным во вступлении к песне и в проигрышах между куплетами. В куплетах она сливается с партией «рельс». В соответствии с диапазонами детей в дан-

ном классе исполнение этой роли возможно шестью первоклассниками. Однако ввиду её достаточной трудности только некоторым из них удастся справиться с поставленной задачей.

*Роль «тормоза»* в мелодическом отношении предполагает громкий, резкий, шипящий, нисходящий глиссандирующий и постепенно затухающий по силе звук, который останавливает движение паровоза. К этой роли могут быть привлечены несколько детей из числа тех, в диапазоне которых есть звуки ниже  $a_m$ . Тем самым они смогут по достоинству оценить особые возможности своих голосов, поскольку есть партии, предназначенные специально для них.

*Роль «свистка регулировщика»* ( $d^2$ ), по сигналу которого паровоз останавливается или продолжает движение. Этот звук есть в диапазоне двух детей. Им также желательно предоставить возможность отнестись к своему голосу как особому дару, позволяющему им спеть «свою партию».

В результате объединения «линейных» и вертикально наслаиваемых хоровых партий одноголосная песня получает иное фактурное решение и, соответственно, иной звуковой облик. Её разучивание осуществляется в привычной и любимой детьми игровой форме. В то же время решение поставленных перед ними задач требует внимания к звучанию своего голоса и голосам своих одноклассников, приучает их вслушиваться в общехоровое звучание, стараться как можно лучше исполнить свою роль, чтобы стать незаменимым участником театрализованного хорового действия. Тем самым одновременно они приобретают и первый опыт учебной деятельности.

При такой организации вокально-хоровой работы у детей не возникает столь типичного для начинающих певцов желания петь только основную мелодию. Им доставляет удовольствие «примерять» на себя разные роли. Даже те из них, кто обладает хорошими вокальными данными, хотя и попробовав себя в таких необычных для них партиях, как «рыжий пёс», «гудок», «тормоз» и др. Первоклассникам нравится всё необычное и возможность проявить себя как «настоящий артист».

Особо следует подчеркнуть, что овладение учителем такими видами деятельности как создание хоровых аранжировок и обработок одноголосных песен с ориентацией на конкретный состав класса способствует формированию **положительного эмоционально-ценностного отношения каждого ребёнка к своему певческому голосу**. Уже на начальном этапе обучения первоклассники на собственном практическом опыте узнают, какими большими выразительными возможностями обладает певческий голос, и какой уникальный музыкальный инструмент есть у **каждого из них**. При этом нет плохих голосов и хороших. Красота и выразительность голоса зависят от того, насколько он подвластен певцу и может выполнять поставленные перед ним задачи. Поэтому, для того чтобы петь красиво, надо бережно относиться к нему и научиться им управлять (как учатся играть на любом музыкальном инструменте). Такому отношению ребёнка к своему голосу способствует и то, что разучивание партий и их наслаивание проводятся *a cappella*. Тем самым создаются благоприят-



ные условия для вслушивания детей в звучание не только каждой из них, но и в общехоровое звучание. Если при театрализации песни предполагается инструментальное сопровождение, то потребуется его адаптация, как в плане дублирования введённых дополнительных хоровых голосов, так и снятия тех звуков, которые могут им диссонировать.

### Заключение

Реализация в педагогической практике представленного в статье индивидуально-личностного подхода к учащимся в процессе обучения хоровому пению предполагает определённую **этапность в подготовке учителя к вокально-хоровой работе с детьми, делающими начальные шаги в данном направлении.**

На первом – *констатирующем этапе* деятельность учителя направлена на выявление индивидуальных певческих данных каждого ребёнка с занесением их в сводные таблицы, которые позволяют оперативно решать вопросы о педагогической целесообразности или нецелесообразности включения в песенный репертуар класса тех или иных образцов.

На втором – *аналитическом этапе* осуществляется музыкально-педагогический анализ выбранной для разучивания песни с целью определения основных ориентиров для преобразования исходного материала в соответствии с возможностями детей данного класса.

На третьем – *художественно-творческом этапе* идёт процесс адаптации исходного песенного материала применительно к возможностям классного хора в виде создания

учителем хоровой аранжировки или обработки с ориентацией на их разучивание на уроках музыки в виде театрализованного хорового действия.

Следует заметить, что учителя музыки обращаются к хоровой аранжировке и обработке исходного материала, как правило, делая облегчённые переложения многоголосных хоровых партитур для исполнения их школьными, реже классными, хорами с учётом их возможностей. Такая направленность работы отвечает рекомендациям, которые содержатся в программах по музыке и их учебно-методическом обеспечении, согласно которым на начальном этапе вокально-хоровой работы главной задачей является достижение в классном хоре унисона, только после чего предполагается переход от одноголосного пения к двухголосному и далее – к пению на три и более голосов.

Принимая данную точку зрения в своей стратегической направленности, Ю. Б. Алиев подчёркивает, что приведённое утверждение не является строго обязательным. Основываясь на своём большом опыте вокально-хоровой работы со школьным хором, музыкант-педагог, хормейстер ставит под сомнение утверждение в необходимости приступать к пению на несколько голосов лишь после того, как налажен унисон. Он пишет: «развиваясь продолжительное время на унисонном пении (а только так можно чего-то в этом деле достичь!), дети, а подчас и руководитель, невольно начинают смотреть на многоголосное пение как на труднодостижимый результат. В связи с таким пониманием каждая ошибка, всякое затруднение, неизбежно возникающие на первом этапе, пред-

ставляются как существенное препятствие. Чувствуя, что одногласно петь легче, такие коллективы возвращаются в “лоно унисона” навсегда, закрывая себе путь к музыкально-хоровому развитию» [11, с. 143]. Поэтому при создании школьного хора автор советует «практически с первых же занятий одновременно работать над унисоном и многоголосием» [Там же].

Аналогичная ситуация, как показывает практика, наблюдается и на уроках музыки, причём ещё в более явно выраженной форме. При этом вокально-хоровая работа одновременно в двух обозначенных Ю. Б. Алиевым направлениях не только возможна, но и является единственно возможной. Как уже отмечалось ранее, для выстраивания унисона необходимо наличие в певческих голосах всех детей классного хора общего для них участка рабочего диапазона. Вместе с тем из приведённого в статье примера видно, что на начальном этапе обучения он бывает ограничен даже одним звуком. Это весьма суживает тот песенный материал, который может быть включён в учебный репертуар. Более перспективным видится другая траектория подготовки детей к хоровому пению. Имеется в виду путь «восхождения» классного хора от совместного пения как «массового» (по терминологии, принятой у профессиональных хормейстеров) к хоровому пению как Искусству не в последовательном переходе от унисона к многоголосию, а прямо в противоположном направлении: **от многоголосия к унисону**. Нужно, однако, уточнить, что имеется в виду многоголосное изложение, которое создаётся непосред-

ственно самим учителем, хорошо знающим возможности каждого ребёнка и всего класса в целом. Одновременно в рамках работы с каждой партией (при наличии в ней нескольких детей) осуществляется выстраивание интонационно точного и выразительного унисонного пения.

Принципиально важно подчеркнуть, что каждая созданная учителем хоровая партитура, будь то аранжировка или обработка разучиваемой песни для конкретного хорового коллектива, является системой **открытой**. Она представляет собой основу для дальнейшего сотворчества учителя и детей и допускает возможность принятия её как в первоначально созданном учителем виде, так и с какими-либо изменениями, внесёнными непосредственно на уроках музыки. То есть рассматривается не как некая данность, а как пусковой механизм для побуждения детей к творчеству. Тем самым они становятся не только исполнителями заранее сочиненной учителем хоровой партитуры, а творцами, которым предоставляется возможность на основе их жизненного опыта самим предложить ввести в исполнительский план песни дополнительные роли, чтобы создать более полную, красочную картину того, о чём рассказано в сюжете песни. Соответственно, для каждой из них учитель предлагает заранее продуманные или создаваемые им непосредственно во время занятия возможные мелодические решения.

Последовательное наслаивание хоровых партий в процессе выстраивания хоровой партитуры на уроках музыки осуществляется в том порядке, как они предлагаются непосредственно самими детьми или с наво-

дьящими подсказками учителя. По сути, «сборка» такой многоголосной фактуры является модификацией метода, который В. О. Усачёва называет методом «сочинение уже сочинённого» [17]. В данном случае его характеризует «тройное авторство», поскольку создаваемый вариант является творчеством композитора, учителя музыки и самих детей.

В свете сказанного становится очевидным, что реализация индивидуально-личностного подхода к учащимся на начальном этапе обучения пению предусматривает направленность вокально-хоровой деятельности на создание на уроках творческой атмосферы, вовлечение детей в процесс

*со-творчества с учителем* при разучивании и исполнении песен в виде яркого, близкого детям по содержанию и доступного им по степени трудности театрализованного хорового действия. Те дети, которые хоть раз испытали чувство вдохновения в процессе музыкальной деятельности, хорошо знают, что радость творчества незабываема, даже тогда, когда ей предшествует огромный труд. И задача учителя как хормейстера создать такие условия, при которых каждый первоклассник, в том числе с весьма ограниченными возможностями, сможет почувствовать радость от участия в хоровом пении и свою значимость как ПЕВЦА ХОРА!

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Одоевский В. Ф.* Музыкально-литературное наследие. М.: Государственное музыкальное издательство, 1956. 723 с.
2. *Александров Е. П.* Теория и практика дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию учащихся общеобразовательной школы: дис. ... доктора педагогических наук. 13.00.01. Ростов-на-Дону, 1999. 396 с.
3. *Брандель С.* Дифференцированное обучение пению в I классе общеобразовательной школы // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 6 / сост. О. А. Апраксина. М.: Музыка, 1970. С. 64–78.
4. *Венгрус Л. А.* Пение и «фундамент музыкальности»: Монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 204 с.
5. *Гладкая С. Н.* О формировании певческих навыков на уроках музыки в начальных классах // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 14 / сост. О. А. Апраксина. М.: Музыка, 1979. С. 24–31.
6. *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.
7. *Цытин Г. М.* Музыкальное исполнительство и педагогика: Учебник для вузов. М.: Юрайт. 2019, 187 с.
8. *Куликова Н. Ф.* Неточная вокальная интонация при адаптационном синдроме у первоклассников: Материалы VI Всесоюз. научн. конф. НИИ Художественного воспитания АПН СССР. М.: Изд-во АПН СССР, 1982. 196 с.
9. *Маслов А. Л.* Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики. М.: Т-во И. Д. Сытина, 1913. 64 с.
10. *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.

11. Алиев Ю. Б. Уроки музыки: от замысла к реализации: книга для учителя. М.: Русское слово – учебник, 2019. 224 с.
12. Стулова Г. П. Акустические основы вокальной методики. М.: Издательство РИТМ, 2015. 136 с.
13. Тевлина В. К. Вокально-хоровая работа // Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей. Вып. 15 / сост. О. А. Апраксина. М.: Музыка, 1982. С. 43–77.
14. Ямпольский И. М. Аранжировка // Музыкальная энциклопедия в 6 т. Т. 1. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия, 1973. С. 193.
15. Ушкарев А. Ф. Основы хорового письма. М.: Музыка, 1986. 231 с.
16. Николаева Е. В. «Одноголосное коллективно-распределённое пение» как необходимый атрибут начального этапа обучения младших школьников хоровому пению // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 3. С. 163–177. DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-3-163-177.
17. Усачёва В. О. Сочинение и импровизация музыки на уроках и во внеурочное время: Опыт исследования проблемы. М.: Научтехлитиздат, 2002. 80 с.

*Поступила 20.01.2020; принята к публикации 17.02.2020.*

*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. Odoevsky V. F. *Muzykal'no-literaturnoe nasledie* [Musical and Literary Heritage]. Moscow: State Musical Publ., 1956. 723 p. (in Russian).
2. Aleksandrov E. P. *Teoriya i praktika differencirovannogo podkhoda k muzykal'nomu vospitaniju uchashchihsya obshcheobrazovatel'noj shkoly* [Theory and practice of differentiated approach to music education of secondary school students]. Doktoral Dissertation (Pedagogy). Rostov-on-Don, 1999. 396 p. (in Russian).
3. Brandel S. *Differencirovannoe obuchenie peniyu v I klasse obshcheob-razovatel'noj shkoly* [Differentiated Teaching of Singing in the First Class of Secondary School]. *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Music education at school]. Coll. of articles Iss. 6. Coll. by O. A. Apraksina. Moscow: Muzyka Publ., 1970, pp. 64–78. (in Russian).
4. Vengrus L. A. *Penie i "fundament muzykal'nosti"* [Singing and “The Foundation of Musicality”]. Monograph. Veliky Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo Publ., 2000. 204 p. (in Russian).
5. Gladkaya S. N. *O formirovanii pevcheskikh navykov na urokakh muzyki v nachal'nykh klassakh* [About the Formation of Singing Skills in Music Lessons in Primary Classes]. *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Music education at school]. Coll. of articles Iss. 14. Coll. by O. A. Apraksina. Moscow: Muzyka Publ., 1979, pp. 24–31 (in Russian).

6. Kulikova N. F. K voprosu o rabote s netochno intoniruyushchimi uchashchimisya pervogo klassa (“gudoshnikami”) [To the Question of Working with Inaccurately Intonating Students of the First Class (“Gudoshniki”). *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Music education at school]. Coll. of articles Iss. 11. Coll. by O. A. Apraksina. Moscow: Muzyka Publ., 1976, pp. 30–47 (in Russian).
7. Tsylin G. M. *Muzykal'noe ispolnitel'stvo i pedagogika* [Musical Performance and Pedagogy]. Textbook for universities. Moscow: Yurajt Publ., 2019, 187 p. (in Russian).
8. Kulikova N. F. *Netochnaya vokal'naya intonaciya pri adaptacionnom sindrome u pervoklassnikov* [Inaccurate Vocal Intonation in Adaptation Syndrome in First-Graders]. Materials of the VI all-Union scientific conf. Research Institute of Art education APS of the USSR. Moscow: APS USSR Publ., 1982. 196 p. (in Russian).
9. Maslov A. L. *Metodika peniya v nachal'noj shkole, osnovannaya na novejsikh dannykh eksperimental'noj pedagogiki* [Method of Singing in Primary School, Based on the Latest Data of Experimental Pedagogy]. Moscow: T-vo I. D. Sytina Publ., 1913. 64 p. (in Russian).
10. Apraksina O. A., Orlova N. D. Vyyavlenie neverno poyushchikh detej i metody raboty s nimi [Identification of Incorrectly Singing Children and Methods of Work with Them]. *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Music education at school]. Coll. of articles Iss. 10. Coll. by O. A. Apraksina. Moscow: Muzyka Publ., 1975, pp. 104–113 (in Russian).
11. Aliev Yu. B. *Uroki muzyki: ot zamyslak realizatsii* [Music Lessons: from the Concept to Implementation]. A book for teachers. Moscow: Russkoe slovo – uchebnik Publ., 2019. 224 p. (in Russian).
12. Stulova G. P. *Akusticheskie osnovy vokal'noj metodiki* [Acoustic Bases of Vocal Technique]. Moscow: Ritm Publ., 2015. 136 p. (in Russian).
13. Tevlina V. K. Vokal'no-khorovaya rabota [Vocal and Choral Work]. *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Music education at school]. Coll. of articles Iss. 15. Coll. by O. A. Apraksina. Moscow: Muzyka Publ., 1982, pp. 43–77 (in Russian).
14. Yampolsky I. M. Aranzhirovka [Arrangement]. *Musical encyclopedia in 6 vols.* Vol. 1. Chief ed. Yu. V. Keldysh. Moscow: Sovetskaya enciklopediya Publ., 1973, p. 193. (in Russian).
15. Ushkarev A. F. *Osnovy khorovogo pis'ma* [Fundamentals of Choral Writing]. Moscow: Muzyka Publ., 1986. 231 p. (in Russian).
16. 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. DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-3-163-177 (in Russian).
17. Usachyova V. O. *Sochinenie i improvizatsiya muzyki na urokakh i vo vneurochnoe vremya: Opyt issledovaniya problem* [Composing and Improvising Music in the Classroom and in Extracurricular Time: Experience of Research of the Problem]. Moscow: Nauchtekhlitizdat Publ., 2002. 80 p. (in Russian)

*Submitted 20.01.2020; revised 17.02.2020.*

*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

*The author has read and approved the final manuscript.*