

Областное государственное образовательное бюджетное учреждение
среднего профессионального образования
«Иркутский региональный колледж педагогического образования»

Методическое объединение концертмейстеров

**РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА КАК КОМПОНЕНТА
МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
РАБОТЫ НАД АККОМПАНИМЕНТАМИ И ПАРТИТУРОЙ УЧЕБНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕПЕРТУАРА В КЛАССЕ ХОРОВОГО
ДИРИЖИРОВАНИЯ**

Методические рекомендации

Иркутск, 2022

Одобрена
кафедрой
концертмейстеров

Зав. кафедры: Эпова С. А.

Составитель

Кириллова Светлана Сергеевна, концертмейстер
ГБПОУ ИО «ИРКПО»

Кириллова С.С. Развитие музыкального слуха как компонента музыкальных способностей студентов в процессе работы над аккомпанементом и партитурой учебно-педагогического репертуара в классе хорового дирижирования [Текст]: методические рекомендации / сост. С. С. Кириллова – Иркутск: ГБПОУ ИО «ИРКПО», 2022. – 35 с.

Методические рекомендации адресованы студентам педагогического колледжа по специальности 03.05.01. Музыкальное образование, ПМ 02. Овладение основами дирижерско-хоровой деятельности, МДК 03.02. Хоровой класс и управление хором с целью совершенствования исполнительских компетенций будущего учителя музыки на основе взаимосвязи музыкально-слуховых и двигательных представлений в процессе работы над хоровой партитурой и аккомпанементом в классе хорового дирижирования.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
МУЗЫКАЛЬНЫЙ СЛУХ КАК КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	5
1. Проблема развития музыкальных способностей в психолого-педагогической литературе	5
2. Музыкальный слух как компонент музыкальных способностей	10
3. Развитие музыкального слуха студентов в процессе обучения в колледже	13
РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА КАК КОМПОНЕНТА МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ	17
1. Направления и методы развития музыкального слуха студентов на уроке дирижирования	17
2. Развитие музыкального слуха студентов как компонента музыкальных способностей в процессе работы над аккомпанементом и партитурой хоровых произведений в классе дирижирования	21
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	23
Список литературы	34

ВВЕДЕНИЕ

Среди многообразия задач всестороннего развития личности одной из ведущих выступает задача развития способностей, в которой значительное место отводится музыкальным способностям.

Роль музыки в развитии творческих способностей подчеркивают в своих работах Б. М. Теплов, Б. В. Асафьев, Д. Б. Кабалевский, Л. В. Горюнова. Музыка предлагает свои модели эмоционально-чувственного взаимодействия с окружающим миром и несет в себе смысловую значимость.

В психолого-педагогических исследованиях проблема развития музыкальных способностей изучалась как в связи с другими темами, так и в качестве самостоятельной проблемы (Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, К. В. Тарасова).

Музыкальные способности определяются современной психологией как специфическая форма познавательных способностей, которые проявляются в особой духовной деятельности человека. В современных психолого-педагогических исследованиях (Ю. Б. Алиев, З. А. Ринкявичус, Г. С. Токарев, Г. М. Цыпин) музыкальное развитие ученика трактуется значительно шире развития его специальных способностей, и на передний план выдвигаются задачи формирования личности ученика.

Анализируя разные виды музыкальной деятельности, авторы убеждают нас в том, что развитие музыкальных способностей, так же, как и сам музыкально-творческий процесс, подчиняются единым закономерностям общепсихологического характера. Особое значение для анализа этой специфики приобретают труды, в которых музыка, музыкальная деятельность и психика человека рассматриваются во взаимосвязи.

Современные исследования теоретиков и практиков в области музыкального образования позволяют нам рассматривать музыкальный слух как один из основных компонентов музыкальных способностей студентов.

Одна из характерных тенденций музыкальной педагогики XX века – это привлечение внимания к формированию музыкального слуха как основы музыкального воспитания и к поискам эффективных методов, ведущих к его интенсивному развитию.

Тему развития музыкального слуха как компонента музыкальных способностей студентов педагогического колледжа мы затронули в связи с ее чрезвычайной актуальностью.

Особую роль в разработке психологических основ современной теории музыкального восприятия сыграла книга Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей», в которой утверждается понимание

музыкального слуха как интонационно-образного, выразительного, направленного, прежде всего, на содержательную, смысловую сторону музыки.

При рассмотрении музыкального слуха как «стержневой» музыкальной способности, следует подчеркнуть, что подготовка квалифицированного учителя музыки требует специального внимания к его развитию.

Возникновение противоречия между уровнем способностей студентов без музыкальной подготовки или с малой подготовкой и требованиями ФГОС СПО, необходимость поиска разнообразных средств по развитию музыкального слуха студентов обусловили выбор данной темы работы.

Проблема заключается в том, чтобы выявить студентов без музыкальной подготовки или с малой подготовкой, с низким уровнем музыкальной подготовки и создать им успешные условия для развития музыкальных способностей, приобретения тех навыков, знаний, умений, которые требуют от студента-выпускника ФГОС СПО.

Цель методических рекомендаций – определить педагогические условия развития музыкального слуха как компонента музыкальных способностей студентов педагогического колледжа.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ СЛУХ КАК КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Проблема развития музыкальных способностей в психолого-педагогической литературе

Способности, как определенные человеческие свойства представляют собой целостное образование – им свойственны общие закономерности, которые не могут быть раскрыты конкретными науками, изучающими способности под своим углом зрения. Проблемы, связанные с исследованием музыкальных способностей и выявлением возможностей и закономерностей их развития, занимают одно из центральных мест в музыкальной психологии и педагогике, так как их решение оказывает самое непосредственное влияние на практику музыкального воспитания и образования.

Значительную работу по исследованию этих проблем проделали отечественные ученые. В трудах С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, А. Г. Ковалева, Г. С. Костюка излагаются основы и даются отправные предпосылки для всестороннего анализа этих сложнейших вопросов. Дальнейшие интенсивные исследования, как в области общей теории, так и в разработке проблем развития специальных способностей (К.

А. Абульхановой-Славской, Л. П. Уманского и многих других) позволяют считать, что основные положения теории способностей определены, намечены некоторые пути исследования ряда специальных способностей, вскрыты наиболее общие условия их развития и формирования.

Разнообразные определения термина «способность» в современной психологической литературе говорят о сложности содержания этого понятия. Таково, например, определение А. Г. Ковалева: «Способности – ансамбль или синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности и обеспечивающих высокие достижения в ней».

Б. М. Теплов и его ученики рассматривают способности, прежде всего, как индивидуально-психологические различия между людьми. Поэтому способности, по определению Б. М. Теплова, включают в себя три признака – это индивидуально-психологические способности, которые:

- отличают людей друг от друга;
- имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности;
- не сводятся к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека.

Основные положения в исследовании способностей Тепловым близки теоретической концепции Рубинштейна. Б. М. Теплов подчеркивает, что «мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен лишь через более синтетическое понятие «одаренности», понимаемой как-то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения успеха в выполнении той или иной деятельности». Однако одаренность сама по себе еще не обеспечивает успеха деятельности, а создает возможность для него. Успех зависит не только от одаренности, но и от овладения необходимыми навыками и умениями.

Таким образом, труды С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова не только закладывают теоретические основы, но и открывают пути для направленного формирования, организованного развития и воспитания способностей. Дальнейшее развитие теории способностей связано с именами А. Н. Леонтьева и Б. Г. Ананьева.

Главная идея концепции Леонтьева – все психические функции и способности, свойственные человеку как общественному существу, развиваются и формируются в результате овладения опытом предшествующих поколений. Б. Г. Ананьев расширяет подходы к проблеме способностей – предполагает, что одаренность есть готовность к развитию в

разных направлениях, а тем самым – основа для возникновения и формирования специальных способностей в условиях того или иного вида деятельности человека. Интересны его высказывания о природе таланта, его многосторонности, связи с характером, волей, целями человека. Б. Г. Ананьев ставит вопрос о взаимозависимости общего и специального развития.

Следует подчеркнуть, что в отечественной психологии разработано принципиальное положение о неразрывной связи специальных способностей с общими. При этом общие («умственные») способности определяются как такая система интеллектуальных свойств личности, которая обеспечивает относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями; специальные – как такая система свойств личности, которая обеспечивает достижение высоких результатов в познании и творчестве в специальной области деятельности (А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев).

Однако это разделение условно. На самом деле специальные способности органически связаны с общими: выше развитие общих способностей – больше предпосылок для развития специальных способностей, а развитие специальных способностей положительно влияет на развитие интеллектуальных сил личности.

Специальные способности являются важными и самостоятельными, но все же частями общей одаренности человека, составляющей «целостную структуру его возможностей в самых различных видах деятельности» (Б. Г. Ананьев).

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что знакомство с ведущими теоретическими концепциями несомненно полезно как для педагогов, так и для студентов – будущих учителей музыки. Оно убеждает нас в том, что проблема способностей носит всеобщий характер, что специальные способности должны рассматриваться как часть целого, что изучение психического механизма способностей, общих закономерностей их формирования дает основные ориентиры для их развития в конкретных видах деятельности.

Музыкальные способности определяются современной психологией как специфическая форма познавательных способностей, которые проявляются в особой духовной деятельности человека. Полноценное музыкальное развитие требует от человека не только высокоорганизованных специальных способностей, но и высокого уровня общего развития.

Поэтому в современных психолого-педагогических исследованиях (Ю. Б. Алиев, З. А. Ринкявичус, Г. С. Токарев, Г. М. Цыпин) музыкальное развитие ученика трактуется значительно шире развития его специальных способностей и на передний план выдвигаются задачи формирования

личности ученика. Решение их связано с пониманием того, что музыка и сам процесс музыкального обучения являются эффективным средством воздействия на его духовный мир.

Задачи развития музыкальных и общих способностей, формирования личности ученика обширны и многообразны. Они должны ставиться и решаться с самого начала учебно-воспитательного процесса в каждом его разделе, в каждом виде деятельности. Каким же образом могут реализовываться эти задачи, каковы пути стимулирования музыкального развития?

Анализируя разные виды музыкальной деятельности (слушание, творчество, исполнительство), авторы убеждают нас в том, что развитие музыкальных способностей, так же, как и сам музыкально-творческий процесс, подчиняются единым общепсихологическим закономерностям. Особое значение для анализа этой специфики приобретают труды, в которых музыка, музыкальная деятельность и психика человека рассматриваются во взаимосвязи.

Знакомство с этими трудами дает возможность не только определить задачи музыкального развития студентов в процессе их учебно-исполнительской деятельности, но и подробно рассмотреть, как основу для их решения структуру и механизм формирования самих музыкальных способностей. Музыкальные способности (как и компоненты музыкального слуха) не существуют обособленно – они возникают и развиваются в процессе музыкальной деятельности во взаимосвязи и различных вариантах взаимозависимости.

Анализируя музыкальные способности и возможности их развития в практике обучения студентов-музыкантов, мы видим на примере музыкального слуха, что сама эта способность – комплексная, имеет сложную структуру, в которую включаются как ее компоненты и общие способности, и качества личности. Аналогичным образом проявляются и функционируют в учебно-исполнительской деятельности и другие способности – чувство ритма и музыкальная память.

Следует оговориться, что если чувство ритма как специальная способность не вызывает у исследователей сомнений, то музыкальная память в общей теории способностей не причисляется к самостоятельным способностям. Так, например, В. А. Крутецкий считает ее «проявлением той же памяти, как общего свойства», такого же мнения придерживается Б. М. Теплов. В то же время ряд исследователей подчеркивает тесную связь музыкальной памяти с музыкальным слухом и чувством ритма и считают ее самостоятельной музыкальной способностью.

Таким образом, ученые-музыканты приходят к выводу, что вместе с музыкальным слухом и чувством ритма музыкальная память «образует триаду основных ведущих музыкальных способностей» (Г. М. Цыпин). Положение о решающей роли указанных специальных способностей в достижении успехов в музыкальной деятельности получило широкое распространение и в практике преподавания.

Мысль о том, что музыкальные способности следует изучать, опираясь на общеслуховые закономерности, была высказана еще С. Л. Рубинштейном. Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев также подчеркивают: специальные способности становятся созидательными лишь благодаря тому, что в их структуре проявляется и усиливается действие общих способностей.

Ряд исследований (Г. С. Тарасов, И. В. Тихомирова) выявляет связь между музыкальными и общими умственными способностями, некоторые труды (Д. К. Кирнарская) посвящены теоретическому анализу и обоснованию различного рода сочетаний способностей, в частности, музыкальных с языковыми, основанных на сходстве словесного и музыкального языка.

Анализируя музыкальные способности и перспективы их развития в процессе подготовки будущих учителей музыки, необходимо помнить о том, что их формирование определяется не только общими тенденциями, но и специфическими условиями деятельности, в данном случае – учебно-исполнительской.

В числе важнейших исходных позиций, с которых необходимо подходить к проблемам музыкального развития учащихся, можно отметить следующее:

1. Музыкальные способности не существуют как «способность в себе», вне восприятия музыки или ее воспроизведения в живом звучании. Являясь сложным сочетанием природного, социального и индивидуального, они развиваются лишь в практической музыкальной деятельности. Именно такой деятельностью и может выступать игра на музыкальном инструменте, когда способности не только проявляются, но и формируются. Тем самым учебная музыкальная деятельность выступает как процесс, а музыкальные способности – как потенциал личности, тесным образом взаимодействующие друг с другом.

2. Процесс формирования музыкальных способностей в самом общем виде можно представить следующим образом: повышенная реактивность на музыкальные впечатления порождает склонность к слушанию музыки и ее исполнению, которые перерастают в устойчивую потребность в занятиях музыкой.

3. Все музыкальные способности развиваются в условиях тесного взаимодействия: не может быть одной способности при полном отсутствии других, однако качественное развитие их индивидуально-различно. На этом пути педагогу предоставляется творческая свобода выбора, возможность использования наиболее сильных сторон индивидуальной музыкальной одаренности.

4. Особое значение в учебном процессе имеет достижение единства эмоционального и сознательного в развитии личности, что значительно повышает психические возможности учащихся и позволяет учителю расширять спектр средств педагогического воздействия. Это становится возможным благодаря постоянному и активному привлечению связей музыки с жизнью, заострению внимания ученика на жизненном содержании музыки, выявлению и обогащению музыкально-художественного и общего жизненного опыта студента, наконец, благодаря личностному воздействию на его духовный мир, что помогает «заразить» ученика музыкой, вызвать у него сопереживание чуду музыкального искусства.

5. Развитие музыкальных способностей студентов колледжа тесно связано с его учебной деятельностью – оно происходит «внутри» творческого процесса освоения и исполнения музыкальных произведений.

Музыкальный слух как компонент музыкальных способностей

Слух – одно из пяти внешних чувств, дающее возможность воспринимать звуки. Изучая труды ученых-музыкантов (Г. М. Цыпин, Л. А. Баренбойм), мы приходим к выводу, что музыкальные способности состоят из трех основных компонентов – музыкального слуха, чувства ритма и музыкальной памяти. Положение о решающей роли указанных специальных способностей в достижении успехов в музыкальной деятельности получило широкое распространение в практике преподавания.

Музыкальный слух в широком смысле слова выходит не только за пределы ощущений, но и за пределы восприятия. Музыкальный слух как «способность воспринимать и представлять музыкальные образы неразрывно связан с памятью и воображением» (С. Л. Рубинштейн).

Б. М. Теплов считает, что в термин «музыкальный слух» вкладывается обычно очень широкое и потому недостаточно определенное содержание. Исследуя элементарные (основные) музыкальные способности и добираясь до «центра» музыкальности, он подчеркивает, что в основе переживания музыки лежат три способности: ладовое чувство, то есть, способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии; музыкально-

ритмическое чувство или способность чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и воспроизводить его – способность, которая вместе с первой составляет основу эмоциональной отзывчивости на музыку; и «слуховой, или репродуктивный», компонент музыкального слуха – способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, которая образует основное ядро музыкальной памяти и воображения.

Музыкально-слуховые представления рождаются из способности воспринимать музыку и запоминать услышанное, и являются совершенно определенной переработкой слуховых впечатлений. На более высоких ступенях развития этой способности музыканты и психологи определяют ее как внутренний слух, иногда противопоставляя его внешнему.

В основе определения музыкального слуха Н. А. Римским-Корсаковым лежат две способности. Первая – слух гармонический, который делится на слух строя, позволяющий отыскивать верную интонацию при исполнении голосом, и на слух лада как способность различать и воспроизводить величину услышанных интервалов. Вторая – слух ритмический как чувство темпа и размера или как способность находить и определять соотношения между различными единицами «музыкального времени».

Итак, под музыкальным слухом мы подразумеваем не собственно слух как точный акустический прибор, а сложное явление, в котором физиологическое восприятие, оторванное от психологического, перестает быть музыкальным. Будучи сложным образованием, музыкальный слух включает в себя ряд компонентов. Однако у разных людей они развиваются по-разному, что влечет за собой характерные качественные различия в музыкальности.

С. И. Савшинский, например, характеризует музыкальность, исходя из исполнительской деятельности ученика, и разделяет способности на художественные (эмоциональность, артистизм), технические (виртуозность, точность игры) и эстетические (тембровое богатство, нюансировка).

В работах последних лет ставится задача переосмысления существующей педагогической стратегии, в соответствии с которой музыкальное развитие ученика сводится к развитию элементарных музыкальных способностей, обогащению памяти, исполнительских навыков, накоплению умений и знаний (З. А. Ринкявичус).

Авторы акцентируют в музыкальном развитии роль глубоко личностного, творческого познания музыки, в котором сплавляется художественная информация, идущая от объекта (музыкального произведения) и эмоционально-смыслового опыта субъекта – только таким путем можно «ввести учащихся в мир большого музыкального искусства,

научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учениках музыкальную культуру как часть всей духовной культуры» (Д. Б. Кабалевский).

Осмысленное восприятие музыки, то есть ее понимание, возможно лишь на основе определенного круга знаний (слуховых впечатлений и навыков), а эти знания даются опытом пассивного и активного общения с музыкой, ее социального использования, то есть опытом музыкальной деятельности: как слушания музыки, так и ее воспроизведения. Велика и роль знаний о музыке, формирования соответствующих ей представлений и понятий.

При этом необходимым правилом введения теоретических сведений в педагогический процесс является обязательная опора их на живые музыкальные впечатления: если слух без научного осмысления, без теоретического обоснования «повисает в сфере субъективных переживаний» (А. Л. Островский), то и сами теоретические знания становятся стимуляторами слухового развития лишь при том условии, если следуют за непосредственным впечатлением, подкрепляют и объективизируют его.

Говоря о значении музыкального и общего опыта в музыкальном развитии студентов, следует подчеркнуть и особую избирательную способность музыкального слуха, непосредственно связанную с этим опытом. Она заключается в том, что музыкальный слух может пропускать некоторые акустические свойства, несущественные для данного музыкально-художественного образа (например, «пунктирность» звучания фортепиано при восприятии мелодии), и дополнять в слышимом то, что предполагается смыслом и характером музыки.

Эту избирательность можно наблюдать в разных компонентах слуха. Так, при восприятии звуковысотной или ритмической стороны мелодии он может абстрагироваться от конкретного, тембрового звучания голоса или инструмента; к восприятию ритма подключается мышечное чувство и двигательный опыт.

Наконец, внутренне-слуховые представления, рождающиеся из способности воспринимать музыку и запоминать услышанное, вбирают в себя весь человеческий опыт – общий и музыкальный. Словом, жизненный опыт человека обладает богатыми ресурсами для его музыкального развития.

Таким образом, задача «подобрать ключ» к хранилищу жизненных впечатлений ученика и использовать их в нужном направлении становится одной из самых важных задач работы педагога. Это позволяет ему не только стимулировать музыкальное развитие студента, но и проникнуть в его духовный мир и активно влиять на него: пробуждать работу воображения,

расширять музыкально-художественный кругозор, формировать эстетический вкус.

Развитие музыкального слуха студентов в процессе обучения в колледже

Как любое сложное явление, музыкальный слух обладает сложной структурой, включает в себя множество компонентов, направленных на восприятие различных сторон музыки. Отсюда и различные виды музыкального слуха. В фортепианно-педагогической практике принято деление на виды музыкального слуха в зависимости от его объектов: мелодический, гармонический, полифонический, тембродинамический, внутренний (музыкально-слуховые представления):

1. Понятие мелодического слуха часто сводят к чистоте интонирования, точности восприятия и воспроизведения звуковысотных соотношений. Но оно более емко и многогранно. Б. М. Теплов определяет мелодический слух как «способность восприятия и воспроизведения мелодии не просто как ряда звуков, а как ряда интервалов, передающих известное настроение и являющихся выражением известного содержания в определенной форме».

2. В широком смысле гармонический слух – это способность слышать, понимать художественно-выразительный смысл, наслаждаться многоголосием в музыкальном произведении. Механизм формирования и развития гармонического слуха может строиться соответственно концепции музыканта-теоретика Ю. Н. Тюлина, согласно которой в гармоническом восприятии наличествуют две стороны: восприятие самого характера звучания вертикали и слышание ладовых функций аккордов.

3. Полифонический слух как особая способность редко рассматривается в психолого-педагогических разработках проблем музыкального развития. Этот термин, как правило, употребляется в обозначении одного из компонентов гармонического слышания. В то же время, это понятие, как самостоятельное, широко распространено в обиходе педагогов-практиков и, в первую очередь, пианистов. Ориентируясь на широкую трактовку музыкального слуха, характерную для современной музыкальной педагогики, следует определить полифонический слух как особо сложную, но единую способность, направленную на целостное восприятие специфических свойств полифонической музыки и полифоничности как общего и существенного свойства многоголосия.

4. Тембр и динамика – важнейшие и сильнодействующие средства выразительности. Тембродинамический слух – это высшая форма функционирования музыкального слуха. Тембродинамический слух важен во

всех видах музыкальной практики, начиная со слушания музыки, но особенно в исполнительстве.

5. Внутренний слух – это музыкально-слуховые представления.

«Музыкальный слух, как способность воспринимать и представлять музыкальные образы, неразрывно связан с памятью и воображением» (С. Л. Рубинштейн). Развитие этого вида слуха – одна из главных и очень сложных задач.

Одна из характерных тенденций музыкальной педагогики XX века, как отмечают музыканты-исследователи, – это привлечение внимания к формированию музыкального слуха как основы музыкального воспитания и к поискам эффективных методов, ведущих к его интенсивному развитию. Для этого представляется необходимым прежде всего проанализировать следующие вопросы:

а) что в самом психологическом механизме музыкального слуха как способности дает основания для решения поставленной задачи;

б) как общение с фортепиано и сама исполнительская деятельность влияют на развитие данной способности.

Ответить на первый вопрос позволяет исследование теоретических основ развития музыкального слуха как способности. Оно дает основания обратить внимание на следующее:

– музыкальный слух, как и любая способность, – сложное образование, в котором взаимодействуют природные качества индивидуума и общественно выработанные знания и способы действия;

– способность эта проявляется и эффективно развивается лишь в такой деятельности, которая требует ее участия и в которой проявляются соответствующие знания, умения, навыки;

– специальные способности должны рассматриваться как часть целого, во взаимосвязи и с другими качествами личности (характером, волей и т.д.), что позволяет «подключать» их к развитию способностей.

Знакомство с музыкально-теоретическими трудами и практикой крупнейших педагогов-пианистов подводят нас к широкой трактовке музыкального слуха как направляемого опытом, сознанием и эмоциями интонационно-чуткого слуха, способного проследить, осмысливать и оценивать происходящие в музыке события, наблюдать за ее течением, за музыкальной формой как процессом (А. Л. Баренбойм, Е. В. Назайкинский, Г. М. Цыпин).

Следующий вопрос – о специфике слуха студента-пианиста. В процессе обучения студент, общаясь с фортепиано, сталкивается с некоторыми трудностями, которые определяются в первую очередь особенностями самого

инструмента. Ударная природа фортепиано заставляет использовать избирательные способности слуха и создавать иллюзию пения, мелодической слитности. Это требует от педагога и ученика постоянной заботы о качестве звучания, которая предполагает не только слуховой контроль, но и отработку нужных пианистических приемов.

Недостатки, рождаемые фиксированным строем и ударной природой инструмента, так же, как и трудности их преодоления, возмещаются поистине неисчерпаемыми возможностями фортепиано. Недаром А. Г. Рубинштейн утверждал, что рояль может звучать как сто инструментов, а К. Черни вызывался демонстрировать сто динамических градаций одного звука. Поэтому учащийся-пианист должен особое внимание уделять динамическим и тембровым свойствам инструмента.

Обращаясь к вопросу о влиянии на слуховое развитие самой учебной деятельности студентов, следует отметить прежде всего тот факт, что фортепиано-инструмент многоголосный. Это создает уникальные условия для воспитания способности дифференциации и, конечно, для эффективного развития полифонического слуха. Представляемые возможности требуют постоянной работы над приучением слышать музыкальную ткань дифференцированно, разделять ее на голоса. Это предполагает включение в работу внутреннего слуха, а значит, и развивает его.

Говоря о внутрислуховых представлениях студента, следует отметить чрезвычайно важное обстоятельство – то, что они не только слуховые, но и двигательные. Поэтому с самого начала обучения надо заботиться о формировании прочных слуходвигательных связей, при которых слух воспитывает руку пианиста, и она становится «слышащей рукой», а игровые ощущения делают руку компонентом слуха.

Естественно, что определяющими здесь являются слуховые представления, но ученик должен искать и находить пианистические средства, ведущие к их реализации. При этом сам учебный процесс создает благоприятные условия для поэтапного формирования различных компонентов слуха и включения их в процесс создания исполнительского образа.

Подготовка учителя-музыканта строится с учетом его будущей профессии. Естественно, что развитию эмоциональной отзывчивости и активности должно уделяться такое же внимание, как и развитию других музыкальных способностей.

При работе над хоровым произведением в классе дирижирования проводится аналогия с работой хорового класса, вырабатываются различные ассоциации обстоятельств, возникающих в работе хора, сопоставления, что

развивает воображение студентов, которое играет весьма значительную роль в формировании хорового восприятия, ведь слушает он фортепианное исполнение, а должен представлять и «слышать» хоровое.

Б. М. Теплов придавал большое значение пространственным представлениям для целостного охвата музыкального произведения, а восприятие, как известно, имеет свойство целостности.

Звук имеет различные пространственные, объемные характеристики. Для описания звучания мы употребляем такие выражения: горизонталь, вертикаль, выпуклость, рельефность, фон и т.д., что вызывает пространственные ассоциации. Таким образом, студент постоянно учится «видеть и слышать» хор, обращаться к той или иной партии не механически, а осознанно. Следовательно, такая работа способствует развитию музыкально-слуховых представлений студента.

Тембродинамические возможности фортепиано можно рассматривать как своего рода среду, оказывающую значительное воздействие на развитие индивидуума, обогащающую тембровую фантазию ученика. Разнообразие изучаемого репертуара, охватывающее стили различных эпох, с присущими им колористическими особенностями, способствует развитию тембродинамического слуха.

Обращаясь к проблемам музыкального обучения, можно сделать вывод, что музыкально-слуховое развитие ученика – одно из важнейших его целей. Поставленная цель требует определения путей и методов активации этого процесса. Поэтому конкретные приемы работы над развитием музыкального слуха рассмотрим дифференцированно – по отношению к каждому из перечисленных видов слуха.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА КАК КОМПОНЕНТА МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ

Направления и методы развития музыкального слуха студентов на уроке дирижирования

Учебный процесс создает благоприятные условия для поэтапного развития различных компонентов музыкального слуха и включения их в работу над исполнительским образом, который создается студентом на уроках дирижирования, фортепиано, вокала.

Попытаемся определить и рассмотреть направления и методы музыкально-слухового развития студентов в процессе обучения в классе хорового дирижирования.

1. Мелодический слух

Способность мелодического слышания имеет первостепенное значение в фортепианной педагогике. Развитие ее в учебном процессе идет по двум руслам.

1) работа над музыкальной интонацией как над словами-понятиями в речи. Слышание продольных интонационно-интервальных строев, то есть музыкальных мотивов, – один из важных аспектов развития мелодического слуха.

2) другое направление работы – восприятие и воспроизведение мелодического целого. Эта работа воспитывает «горизонтальный слух» – способность проникать слухом далеко вперед, ощущать любой звуковой миг в его взаимосвязи с предыдущим и последующим. Но главное – работа над фразами и их объединением, в которой часто возможны аналогии с синтаксисом речи.

Способы и приемы развития мелодического слуха:

- а) проигрывание мелодии без сопровождения;
- б) воспроизведение мелодии на более простом сопровождении;
- в) исполнение на фортепиано аккомпанемента и пропевание мелодии, желательно «про себя»;
- г) рельефное, укрупненное по звуку проигрывание мелодии, а аккомпанемент – на рр.

Таким образом прокладывается путь от интонации к фразе, их объединению между собой, к формированию мелодического целого и, наконец, к охвату формы произведения.

2. Гармонический слух

Музыкальное развитие студентов, их слуховая готовность требует тактильных ощущений, то есть практического погружения в мир гармонии. Эффективность обучения проявится только при комплексном закреплении музыкальных сведений. Требуется обратная связь, которая рождается лишь при игре на инструменте: «слышу – осязаю».

Гармонический слух – это проявление слуха к созвучиям. В гармонический слух входят: умение отличить консонирующие от диссонансирующих созвучий; слуховое «небезразличие» к ладовым функциям аккордов и их тяготениям; разборчивость по части правильных и фальшивых аккомпанементов.

Приемы развития гармонического слуха:

1. Проигрывание в медленном темпе с вслушиванием до понимания склада композиции, мелодического и гармонического содержания, выводя из этого фразировку, оттенки и т.д.
2. Извлечение из произведений «спрессованных» гармоний и последовательное проигрывание их на инструменте.
3. Арпеджированное исполнение новых или сложных аккордовых образований.
4. Варьирование, видоизменение фактуры при сохранении гармонической основы. Перенос мелодии и сопровождения в разные руки.
5. Подбор гармонического сопровождения к мелодиям.

Гармония играет значительную роль в интонировании музыкальной горизонтали. При этом развитый гармонический слух раскрывает выразительное значение каждого момента мелодии. Гармонический язык непрерывно развивается, появляются сложные гармонические комплексы, полиладовость. Все это требует постоянного обогащения слухового опыта студента, «собственноручного» ознакомления с новой музыкой, включения в работу теоретических знаний, расширения музыкального кругозора.

3. Полифонический слух

Фортепианная фактура, как никакая другая, являет собой «сплав» комбинаций многоголосия. Полифоническое ухо необходимо всюду, так как умение воспринимать и оперировать несколькими музыкальными линиями требуется в любой форме или жанре.

Одни из главных заповедей:

1. Умение оттенить, высветить отдельные элементы звуковых конструкций.
2. Не дать «слипнуться», спутаться нитям музыкальной ткани:
 - а) мотивная верхушка должны пульсировать своей жизнью;
 - б) басы;

с) средние голоса.

В двухголосии одной руки, по требованию Игумнова, важно чувствовать пальцами два элемента, два плана и выполнять их в зависимости друг от друга.

«Звуковая перспектива» по Флиэру и Игумнову, должна быть как у художников: передний план, фон, линия горизонтали.

Методы и приемы развития:

- a) проигрывание по голосам с осмыслением их самостоятельности;
- b) проигрывание по парам, сохраняя мелодико-тематический характер;
- c) пропевание одного из голосов – игра остальных;
- d) исполнение вокальным ансамблем полифонических произведений;
- e) проигрывание целиком с показом насыщенно одного из голосов, другие затушевывая.

Таким образом, можно утверждать, что на современном уровне развития музыкальной культуры полифонический подход необходим не только при восприятии произведений собственно полифонических жанров и форм: глубокое взаимопроникновение стилей и особо значительная роль в нем полифонической логики музыкальной речи предопределяет усвоение полифоничности как существенного свойства многоголосия.

4. Тембродинамический слух

Сама природа этого вида слуха – художественно-эстетического порядка. Он связан с постоянной работой внутренне-слуховых представлений и необходимостью дифференцированного слышания музыкальной ткани. Тембродинамический слух требует от исполнителя тонкой нюансировки, разнообразного туше, искусной распределяемости красок. Требуя от студента таких разнообразных навыков и умений, работа над тембром и динамикой, естественно и создает необходимые условия для развития способностей их восприятия.

Динамика дает возможность разнообразных сопоставлений звучания по горизонтали и вертикали. Значительна ее роль в формировании фразы, усилении метрики, заострении ритма.

Тембр служит в первую очередь выявлению красочности в музыке. Звук может быть теплым или холодным, мягким или острым, светлым или темным – разнообразие красок может быть беспредельным. Их исполнительская передача связана с поисками нужного «прикосновения», соответствующей пальцевой дикции. Однако решающая роль в такой работе принадлежит внутрислуховым представлениям студента, его общехудожественному и музыкальному опыту.

Включению этих способностей в исполнительский и учебный процесс способствуют разные методы работы – не только «показ» педагога, но и словесные характеристики: яркая метафора, образное сравнение, аналогии с другими видами искусства, особенно с живописью.

Мысленная оркестровка фортепианной фактуры помогает не только передаче воображаемых тембров, но и рождает разнообразие фортепианных красок. Приемы воображаемой аранжировки и сравнения с вокально-речевыми закономерностями «очеловечивают» исполнение, усиливают его эмоциональное воздействие и активизируют эмоциональные компоненты музыкального слуха.

5. Внутренний слух

Развитие этого вида слуха – одна из главных и очень сложных задач.

Внутрислуховые представления – это проявление особой способности внутреннего слуха «...к мысленному представлению музыкальных тонов и их отношений без помощи инструмента или голоса» (Н. А. Римский-Корсаков).

Эта специфическая способность слуха особенно необходима при исполнении на фортепиано хоровых партитур, а также для успешной подготовки студентов к работе с детьми в школе.

Внутрислуховые представления возникают на базе слуховых восприятий и могут представлять собой как более или менее точную копию воспринятого, так и известную трансформацию в воображении накопленных слуховых впечатлений, их творческую переработку, вплоть до создания новых звуковых явлений.

Приемы работы:

1. Подбор по слуху, транспонирование.
2. Исполнение в замедленном темпе с установкой на предслышание последующего материала.
3. Проигрывание способом «пунктира» – фраза вслух, фраза «про себя» и при этом сохранять слитность движения.
4. Беззвучная игра на инструменте – пальцы слегка дотрагиваются до клавиш.
5. Освоение музыкального материала «про себя».
6. Выучивание произведения или его отдельного куска глазами наизусть, а лишь затем освоение его на клавиатуре.

Подводя итоги рассмотрению музыкального слуха как «стержневой» музыкальной способности, следует подчеркнуть, что подготовка квалифицированного учителя музыки требует специального внимания к его развитию. Формирование музыкального слуха как высокоразвитой профессиональной способности, основывающееся на постоянной связи с

обширным и разнообразным музыкальным репертуаром, становится важной частью развивающего обучения в исполнительском, дирижерско-хоровом, вокальном классах.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы позволил нам предположить, что музыкально-слуховое развитие можно рассматривать как одно из условий развития музыкальных способностей студентов в процессе их хормейстерской подготовки.

Развитие музыкального слуха студентов в процессе работы над аккомпанементами и партитурой хоровых произведений в классе дирижирования

Учебный процесс создает благоприятные условия для поэтапного развития различных видов слуха и включения их в процесс создания исполнительского образа, над которым работает студент в классе хорового дирижирования.

Процесс художественной работы над произведением связан с раскрытием музыкального образа, где главная работа отводится выразительным средствам: темпу, метроритму, динамике, тембру, артикуляции, фразировке.

Последовательная цепь задач и действий предполагает усвоение элементов и условий их исполнения. Такими элементами являются внутренние слуховые, зрительные и двигательные представления.

Рассмотрим этот процесс более подробно.

Темп – очень сильное средство выразительности. Для исполнителей должно быть важно то, что темп – это определенная сфера образов, эмоций, жанров, неразрывно связанная с целостным восприятием музыки, ее характером. Темп исполнения органически связан и с фактурой. Плотная массивная монументальная гармоническая фактура допускает более медленный темп, чем легкая, прозрачная.

На темп оказывает влияние ритмическая организация мелодии. Ф. Крейслер дал отличный совет молодым исполнителям: «Там, где ноты длинные и их мало, темп не замедляйте, а там, где много коротких нот, не спешите».

Для каждого музыкального произведения существует определенная темповая зона, в пределах которой содержание сочинения и характер музыки раскрываются наилучшим образом.

Небольшие отклонения от темпа, обусловленные изменившимся характером музыки, обычно называются агогическими нюансами.

Зима

Сл. А.ПУШКИНА

Р.ГЛИЭР

С. *Скоро* *pp*
Вот се - вер, ту - чи на - го -
А.
pp *росо* *a*
ня - я, дох - нул, за - выл - и вот са -
росо *cresc.*
ма и - дет вол - шеб - ни - ца зи - ма.
f *f* *marcato*

Агогическим приемом, предусматривающим изменение темпа, является *rubato*. Одно из его характерных свойств – сочетание метрической точности с подчеркнутой ритмической свободой внутри метрических долей и тактов.

Регулируется *rubato* своеобразным законом компенсации – небольшие ускорения внутри одной фразы и в ряде фраз ведут к эквивалентным замедлениям, и наоборот. От того, как исполнитель сумеет найти живое ритмическое дыхание музыки, насколько он прочувствует отклонения от метра, будет зависеть подлинно художественная интерпретация.

Проблема кульминаций – важнейшая, как в исполнении отдельных разделов, так и всего произведения. Важно не только рельефно выделить кульминации, но и суметь подчинить частные главной, а также правильно выразить характер движения к кульминации.

Жизнь хороша

Русский текст Я.Родионова

Менуэт

И.С.БАХ

Фортепианное сопровождение

на основе баса И.Баха

Б.Яворского

Торжественно

f Все

Жизнь хо - ро - ша! Пче - лы в у - лей

p

мед не - сут. Тра - вы все в ро - се, и

pp secco, legato, dislntamente, senza pedale

Кульминация всегда имеет индивидуальную, присущую только данному произведению форму. Она может подготавливаться постепенным наращиванием силы звука на протяжении значительного периода времени.

Кульминация может достигаться также посредством последовательного нарастания звуковых волн и тогда необходимо точно рассчитать наименьший и наибольший уровень громкости каждой «волны».

Кульминация может быть яркой и подчеркнутой или смягченной. Немало примеров, когда задача исполнителя состоит в том, чтобы «лишить» построение кульминации, исполнить его строго в одном нюансе.

Хор пастухов и пастушек

Х.ГЛЮК

Облегченное переложение для хора М.Андреевой

Медленно, протяжно

C.
A.

p

Эв - ри -

О, ес - ли в ро - ще сей у - ны - лой, Эв - ри -



ди - ка, мо - жешь

cresc.

ди - ка, при - зрак ми - лый, мо - жешь ты у-слы-шать

cresc.



нас! На - ши сле - зы, на - ши сто - ны, на - ши



Выделению кульминационной точки может способствовать усиление звука перед ней и затихание после него. Как видно из сказанного ранее, такое усиление и затихание звучности действует особенно сильно, если сочетается с параллельным увеличением и замедлением темпа.

Решающую роль в этом процессе играют музыкально-слуховые представления, интеллект музыканта, владение средствами художественной выразительности.

Исполнение детского и школьного репертуара – межпредметная область подготовки учителя музыки. Без умения ярко, образно исполнить песню как художественное произведение не может быть профессионального учителя музыки. Качество исполнения влияет на интерес, увлеченность, эмоциональный отклик детей. Формирование навыка исполнения студентом песен с аккомпанементом является сложным процессом, в котором концертмейстер тоже принимает участие. Работа концертмейстера и преподавателя дирижирования находится в тесной профессиональной взаимосвязи и направлена на формирование необходимых умений и навыков будущего учителя музыки.

Качественное, профессиональное исполнение студентом хоровых партитур положительно влияет на развитие музыкально-слуховых представлений, а значит и развивает музыкальный слух.

Обращение к трудам в области музыкальной педагогики, рассматривающим процесс обучения хоровых дирижеров (К. Птица, П. Чесноков, К. Ольхов, С. Казачков), позволяет сделать вывод: процесс формирования исполнительского замысла произведения возникает в результате осмысления хоровой партитуры.

Осваивая элементарные компоненты звуковой ткани (звуковысотные, ритмические и т.д.) и высшие (темп, его модификации, штрихи, артикуляцию, фактурные планы, сопоставление тембров, динамическое развитие), студент-хормейстер получает значительный запас музыкально-слуховых представлений и знаний по этим параметрам. В процессе работы над произведением необходимо постоянно осуществлять ориентацию на будущее реальное его звучание и на будущие хормейстерские действия.

Начальный этап работы предполагает общее знакомство с произведением. Важно получить представление о произведении в целом – его характере, стилистике, художественных образах. Этот этап может иметь разные формы, начиная от прослушивания произведения в записи и кончая собственным его проигрыванием на фортепиано.

Свежесть и глубина первых впечатлений пробуждает интерес к произведению, вносит творческое начало в процесс его освоения, активизирует внутренний слух. Здесь мы можем говорить об эстетической оценке музыкального произведения.

Когда музыка уже знакома, работу с хоровой партитурой нужно начинать с наиболее трудных эпизодов, которые нужно проанализировать, понять, в чем заключаются трудности исполнения, и только потом приступать к их освоению. Важно выбрать удобную аппликатуру, которая обеспечит слитность исполнения. Параллельно изучается литературный текст, важно

учитывать распределение текста по партиям, его синтаксис, случаи повторения отдельных слов и фраз. Только после этого целесообразно приступить к собственно пианистической работе.

День проснулся чудесный

Русский текст К. Алемасовой

Подвижно

Т.МОРЛИ

mf

C. Вот и вес - на на - ста - - - ла! Вот и вес -

A. *mf*
Вот и вес - на на - ста - - -

на на ста - - ла! Вот и вес - на на - ста - - -

- ла! Вот и вес - на на - ста - - -

ла! Вот и вес - на на - ста - - - ла! Вот и вес -

ла! Вот и вес - на на - ста - - - ла! Вот и вес - на на - - -

на на - ста - - ла! Вот и вес - на на - ста - - -

- ла! Вот и вес - на на - ста - - -

f

ла! *f* Солн - це жар - ким лу - чом всех при - лас - ка - ло.

ла! Солн - це жар - ким лу - чом всех при - лас - ка - ло.

Выученную фразу следует соединять с предыдущей фразой и последующей. Когда освоены наиболее крупные эпизоды, полезно пропеть со

словами ведущие мелодические голоса, проследить линии гармонического и мелодического развития.

На этом этапе важное место отводится работе над интонацией.

Острою секирой

Слова А. ТОЛСТОГО

М. РЕЧКУНОВ

Ост - ро - ю се - ки - рой ра - не - на бе - ре - за,
по ко - ре сре - бри - стой по - ка - ти - лись сле - зы.
Ах, не плачь, не плачь, бе - ре - за, бед - на - я, не
се - туй, ра - на не смер - тель - на, вы - ле - чишь - ся к ле - ту.

Понятие музыкальная интонация не рассматривается отдельно от понятия интонации речевой – это и мелодика, и сила звука, и относительная длительность отдельных элементов речи, тембр голоса, то или иное расположение и длительность пауз, эмоциональная окраска интонации. Степень осмысления музыкального произведения студентом зависит от понимания выразительности музыкального языка, характера произнесения музыкальной интонации.

Очень часто интонационно важная нота фразы выделяется при помощи внезапного *pianissimo*. Обычно этому *pianissimo* предшествует довольно большое динамическое развитие, которое как бы «выносит» на вершину волны. Такой подход к главному нередко бывает ярче самого главного. Он воспринимается как разгон, после которого движение идет по инерции.

В музыкально-образном отношении ускорение темпа на *crescendo* и замедление на *diminuendo* способствует созданию эмоционального, чутко следующего за всеми колебаниями настроения музыкального развития и используется обычно для выражения бурных, экспрессивных, увлекающих все в своем движении чувств

Послание в Сибирь

Слова А. ПУШКИНА

Р. ГЛИЭР

Умеренно *p*

Т. *p* *tr* *mf*

Во глу-би не си-бир-ских руд хра-ни-те гор-до-е тер-пе-нье, не про-па-дет ваш скорб-ный труд и дум вы-со-ко-е стрем-ле-нье.

Б. *p* *tr* *mf*

на-деж-да в мрач-ном под-зе-ме-лье раз-бу-дит бод-рость и ве-стра, на-деж-да в мрач-ном под-зе-ме-лье

раз-бу-дит бод-рость и ве-се-лье, раз-бу-дит бод-рость, раз-бу-дит бод-рость, се-лье, раз-бу-дит бод-рость, раз-бу-дит бод-рость

да, раз-бу-дит, раз-бу-дит бод-рость,

Все приемы работы, осуществляемые на этом этапе, должны быть направлены на развитие самостоятельности студента в его исполнительских действиях. Углубляется работа над деталями, осмысливаются тонкости фразировки, акцентуация, агогические и динамические изменения, ансамблевые соотношения. Результат своей игры надо постоянно соотносить с тем идеальным вариантом внутреннего слышания, который возникает в процессе музыкального мышления.

Необходимость изменения силы звука, как и использование других средств выразительности, определяется содержанием произведения. Динамический план следует продумывать очень тщательно, составлять его буквально для каждой фразы и всего произведения в целом.

Например, при исполнении старинной музыки хормейстер должен знать некоторые основные принципы правильного распределения динамических оттенков. К ним относятся достаточно резкие противопоставления *forte* и *piano*, ввиду отсутствия *crescendo* и *diminuendo*.

Балет

Д. ГАСТОЛЬДИ

Andantino grazioso

Ment - r'io

Очень аккуратно необходимо обращаться с *forte*, особенно на начальном этапе работы над произведением, дабы избежать форсированного звучания. Работу над динамикой необходимо тесно связывать с работой над певческим дыханием и звукообразованием.

Что такое принцип «ритмической динамики»? Это когда медленному движению музыкального произведения чаще всего соответствует динамический нюанс *piano* и напротив быстрому – *forte*.

При исполнении последовательностей звуков необходимо следить за экономным распределением дыхания, динамикой звука. Нижние звуки начинать всегда сдержанно, как бы затаенно. При мелодическом движении вверх следует усиливать звучность.

Выделению кульминационной точки может способствовать усиление звука перед ней и затихание после него. Как видно из сказанного ранее, такое

усиление и затихание звучности действует особенно сильно, если сочетается с параллельным увеличением и замедлением темпа.

Весенний призыв

Л. БЕТХОВЕН

Живо

С. А. Т. Б.

Про-снись, ско-рей; ско-рей про-снись, рав-ни-на! По-ра, про-

снись от тяж-ких зим-них снов. У-крась се-бя рос-кош-ным у-

бо-ром из цве-тов, жи-вых цве-тов. По-кро-вом и-зум-руд-ным при-

Играя партитуру на фортепиано, студент все время должен представлять звучание хора. Пальцы, играя хоровые голоса, должны как бы произносить слова хора, придавая этому произнесению ту выразительность и окраску, которые зависят от художественного образа произведения и от особенностей данного звучания.

Умение представить себе окраску и характер звука, мыслить «воображаемыми» тембрами голосов, отвечающими содержанию исполняемой музыки, определяют понятие «тембровые представления».

Тембр может изменяться в соответствии с музыкально-образным содержанием конкретного произведения.

Очень важно понять содержание и прочувствовать характер музыкального образа, чтобы найти верные тембровые краски. Тембровые представления участников хора помогают им внутренним слухом вообразить, мысленно воссоздать звуковую ткань произведения.

Формирование основного тембра хора зависит также от темпа. В звучании хоровой партитуры интересные тембровые краски можно извлечь, выявив особенности одной из хоровых партий.

Вечерняя звезда

Русский текст Я.РОДИОНОВА

Adagio

Р.ШУМАН

The image shows a musical score for the song 'Evening Star' (Вечерняя звезда) by Robert Schumann. It includes vocal parts for Soprano (С.), Alto (А.), Tenor (Т.), and Bass (Б.), along with piano accompaniment. The score is in 3/4 time and features dynamics such as *p*, *cresc.*, *f*, and *rit.*. The lyrics are in Russian and describe a friend's light and love.

1. Да - ле - кий мой друг, твой ра - дост - ный свет мне
 2. Люб - лю я те - бя, всем серд - цем люб - лю, и

с не - ба при - но - сит ве - чер - ний при - вет.
 луч твой вол - шеб - ный я жад - но лов - лю.

Например, если выделяется басовая партия, то при постепенном уменьшении яркости верхних голосов создается впечатление полного, объемного и фундаментального хорового звучания. Если же выделяется сопрановая партия (при аналогичном прикрытии нижних голосов), возникает впечатление легкого, прозрачного звучания.

Игра партитуры и пение на Legato является основным выразительным средством кантилены, которая неразрывно связана с длительным равномерным, правильно организованным дыханием.

Задача формирования оригинального исполнительского замысла требует от студентов творческих решений в трактовке темпа и нюансов. Пение партий должно отличаться вокальной грамотностью и быть близким к манере звучания данного хорового голоса. Петь хоровые партии в партитуре нужно для того, чтобы вокально почувствовать их мелодическую выразительность, выяснить интонационные и ритмические трудности, проверить смену дыхания, регистровые особенности, узнать степень удобства произнесения текста, найти вокальную окраску звучания.

Игра и пение партитуры – необходимая часть работы над хоровым произведением. Без этого не обойтись в момент демонстрации хору содержания разучиваемого произведения.

Какая ночь

Очень медленно

Ф. ШУБЕРТ

Т.
Ка - ка - - я ночь! Слад - ко - ю не - гой

Б.
ды - шит о - на! Не - бо яс - но го - лу - бо - е, и лу - на так

мяг - ко све - тит, теп - лой дым - кой луг о - дел -

The musical score is written for voice and piano. It consists of three systems of music. The first system shows the vocal line (T.) and piano accompaniment (Б.) for the first two lines of lyrics. The second system continues the vocal line and piano accompaniment for the next two lines of lyrics. The third system continues the vocal line and piano accompaniment for the final line of lyrics. The tempo is marked 'Очень медленно' (Very slowly) and the dynamics include 'p' (piano) and 'pp' (pianissimo). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 6/8.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целостный анализ хоровой партитуры и инструментального сопровождения лучше вести от общего к частному, рассматривая смысловое и интонационное содержание произведения в обязательной связи с тематизмом, мелодикой, хоровым изложением, темпом, нюансами. Данные компоненты востребованы в классе дирижирования на всех этапах работы со студентом. Многократное «переживание» разных эмоциональных состояний способствует формированию эмоций, а в целом – потребности в музыке, ее исполнении, донесении до слушателя не только мысли и настроения композитора, но и своего собственного эмоционального состояния.

На основе проделанной работы с хоровой партитурой далее следует отбор необходимых дирижерских выразительных средств и приемов, ситуаций, настроений, словесно-образных картин – всего того, что позволяет воплощать исполнительский замысел в реальную звучность в процессе репетиционной работы с хором. Работая над хоровыми партитурами, исполняя аккомпанемент на занятиях в классе дирижирования, на хоровой практике студент сталкивается с определенными трудностями и намечает для себя пути их преодоления.

Накопленный исполнительский опыт может оказать студенту практическую помощь в преодолении этих трудностей. В аспекте музыкально-педагогического взаимодействия, на уроках дирижирования концертмейстер выступает как помощник преподавателя. Совместное творчество преподавателя, концертмейстера и студента, возникающее в процессе индивидуальных занятий, помогает ученику достичь активного и деятельностного отношения к музыке.

Выводы:

1. Музыкальный слух является значимым компонентом музыкальных способностей, проявляющимся на уровне эмоционального восприятия и представления музыкальных образов.

2. Учебный процесс является продуктивным средством развития музыкальных способностей студентов, так как органично сочетает в себе комплекс педагогических средств музыкального развития и воспитания.

3. Работа преподавателя и концертмейстера находится в тесной взаимосвязи и направлена на то, чтобы совершенствовать слуховые способности студентов, стимулировать музыкальные интересы, прививать творческую инициативу, повышать общую профессиональную культуру будущего учителя музыки.

Список литературы

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: ВЛАДОС, 2004. – С. 76.
1. Воскресенская, Т. Заметки о чтении с листа в классе аккомпанемента: О мастерстве ансамблиста // сб. науч. трудов. – Л.: Изд-во ЛОЛГК, 1986. – С. 31-48.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Минск: Современное слово, 1998. – 480 с.
3. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология [Текст] / А. Л. Готсдинер. – Москва: МАПН, Моск. гуманит. актерск. лицей, 1993. – 198 с.
4. Живов, В. Л. Подготовка концертмейстеров-аккомпаниаторов в музыкальном училище: Методические записки по вопросам музыкального образования. – М., 1966. – С. 329-345.
5. Кирнарская, Д. К. Современные представления о музыкальных способностях / Д. К. Кирнарская. – М., 1998. – № 2.
6. Кононенко, В. А. Овладение профессией «Концертмейстер» на современном этапе: проблемы и перспективы / В. А. Кононенко. – М., 2004. – С. 200-207.
7. Крюкова, И. А. Методы формирования импровизационных умений студентов в процессе концертмейстерской подготовки: вопросы фортепианной педагогики / И. А. Крюкова. – М., 1980. – С. 124-131.
8. Крючков, Н. В. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Н. В. Крючков. – М.: Музыка, 1961.
9. Кубанцева, Е. И. Методика работы над фортепианной партией пианиста-концертмейстера: Музыка в школе / Е. И. Кубанцева. – 2001. – № 4. – С. 52-55.
10. Люблинский, А. П. Теория и практика аккомпанемента: Методологические основы / А. П. Люблинский. – Л.: Музыка, 1972. – 81 с.
2. Михайлов, И. А. Вопросы восприятия и рационализации фактуры в фортепианных аккомпанементах [Текст]: О мастерстве ансамблиста. // сб. науч. трудов / отв. ред. Т. Р. Воронина. – Л.: Изд-во ЛОЛГК, 1986.
3. Музыкальный энциклопедический словарь / ред. Г. В. Келдыш. – Изд. 2-е. – М.: «Большая Российская Энциклопедия», 1998. – С. 270.
4. Мясичев, В. Н. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение: Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика / В. Н. Мясичев, А. Л. Готсдинер. – Вып. 1. – ч. II. – М., 1991.

11. Подольская, В. В. Развитие навыков аккомпанемента с листа. О работе концертмейстера / ред.-сост. М. Смирнов. – М.: Музыка, 1974. – С.88-110.
12. Сидорова, М. И. Педагогические условия формирования концертмейстерской компетентности будущего учителя музыки: дис... канд. пед. наук: 13.00.06 / М. И. Сидорова. – Мурманск, 2006. – 188 с.
13. Сохор, А. Теория музыкальных жанров. Задачи и перспективы // Теоретические проблемы музыкальных жанров и форм / А. Сохор. – М., 1971, с. 305.
14. Стоянова, Г. И. К проблеме музыкальности. Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век // Материалы III международной научно-практической конференции / Г. И. Стоянова. – М., 1996. – С. 86-87.
15. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей: Избранные труды. / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 1985. – Т.И. – С. 53-54.
16. Шендерович, Е.М. В концертмейстерском классе. Размышления педагога / Е. М. Шендерович. – М.: Музыка, 1996. – 206 с.