

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ
АКАДЕМИЯ ИСКУССТВ»

**Специфика обучения слепых и слабовидящих музыкантов в
инклюзивных профессиональных и высших
образовательных организациях**

Учебно - методическое пособие

2016

Рецензенты:

Долинская Е.Б., доктор искусствоведения, профессор МГК им. П.И. Чайковского, Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке

Имханицкий М.И., доктор искусствоведения, профессор РАМ имени Гнесиных
Глубокий П.С., Народный артист РФ, профессор МГК им. Чайковского

Авторский коллектив: *Ю.П. Антонова, Т.П. Варламова, О.Г. Гринько, В.В. Калицкий, Е.В. Клименко*

Аннотация:

В методическом пособии «Специфика обучения слепых и слабовидящих музыкантов в инклюзивных профессиональных и высших образовательных организациях» последовательно излагаются, основанные на эффективных методиках, апробированные подходы к обучению слепых и слабовидящих музыкальному искусству. На примере специальных дисциплин (специальное фортепиано, концертмейстерский класс, сольное пение, вокальный ансамбль, ансамбль народных инструментов) раскрываются особенности совершенствования и развития технических и исполнительских навыков музыкантов с нарушениями зрения.

Методическое пособие рекомендовано к использованию преподавателями цикла специальных дисциплин в профессиональных и высших инклюзивных музыкальных образовательных организациях и к ознакомлению педагогам детских музыкальных школ и дополнительного музыкального образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Глава I.

СПЕЦИАЛЬНОЕ ФОРТЕПИАНО

Введение.....	5
§1. Этап ознакомления с музыкальным произведением	
1.1.Выбор репертуара	
1.2.Разбор музыкального текста	
§2. Начальный этап работы над музыкальным произведением	
§3. Реализация композиторского замысла	
3.1.Влияние способа разбора нотного текста по системе Брайля на последующие этапы работы	
3.2.Ориентация в пределах клавиатурного пространства и особенности формирования профессиональных двигательных навыков у слепых пианистов	
3.3.Специфика работы над приемами звукоизвлечения	
3.4.Преодоление особых технических проблем	
3.5.Формирование благоприятной психологической среды в инклюзивном фортепианном классе	
3.6.О подготовке незрячего пианиста – исполнителя к выступлениям на концертной эстраде	
Заключение	

Глава II

КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКИЙ КЛАСС.....60

Введение.....	60
§1. Общие методические замечания о преподавании дисциплины «Концертмейстерский класс»	
§2. Специфические аспекты обучения лиц с особыми образовательными потребностями в рамках освоения дисциплины «Концертмейстерский класс»	
2.1. Основные типологические аспекты преподавания в инклюзивном концертмейстерском классе	
2.2. Специфика работы со слабовидящими и незрячими в концертмейстерском классе	
§3. Выработка профессиональных умений и навыков	
§4. Подготовка и исполнение слабовидящими и незрячими программ в качестве концертмейстера	
Рекомендуемая литература	

Глава III

СОЛЬНОЕ ПЕНИЕ.....114

Введение.....	114
§1. Цели и задачи начального периода занятий	
1.1.Особенности освоения нотного текста слепыми и слабовидящими	
1.2.Определение типа и характера голоса	
§2. Способы совершенствования певческого голоса	
2.1.Музыкальный материал и его значение	
2.2.Использование мышечных приемов	
2.3.Показ голосом	
2.4.Словесные объяснения	
§3. Недостатки тембра певческого голоса и работа по их исправлению	
3.1.Носовой призыв	
3.2.Горловой призыв. Зажатый голос	

- 3.3.Нарушения вибрато
 - 3.4.Форсированное пение
 - §4. Вокально-педагогический репертуар
 - 4.1.Вокализы
 - 4.2.Произведения с текстом
 - 4.3.Арии из опер русских и зарубежных композиторов рекомендуемые для обучающихся младших курсов
 - 4.4.Камерно-вокальный репертуар. Вокальные циклы
 - 4.5.Романсы отечественных и зарубежных композиторов
 - 4.6.Арии и сцены из опер для обучающихся старших курсов
- Рекомендуемая литература

Глава IV

- ВОКАЛЬНЫЙ АНСАМБЛЬ**.....172
- Введение.....172
- §1. Основные методологические аспекты преподавания вокального ансамбля
- §2. Специфические особенности преподавания дисциплины «Вокальный ансамбль» обучающимся с ограниченными возможностями здоровья
- 2.1. Основные типологические аспекты преподавания в инклюзивном классе вокального ансамбля
 - 2.2. Специфика работы со слабовидящими и незрячими в классе вокального ансамбля
- Рекомендуемая литература

Глава V

- ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В АНСАМБЛЕ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ**.....209
- §1. Виды и типы ансамблей народных инструментов.....209
- §2. Психолого-педагогические аспекты функционирования ансамбля
- §3. Формирование творческой личности в ансамбле
- §4. Методы обучения незрячих и слабовидящих и пути их применения в ансамбле
- §5. Репертуар как средство музыкально-эстетического воспитания
- Рекомендуемая литература

Глава I.

СПЕЦИАЛЬНОЕ ФОРТЕПИАНО

Введение

«Качество жизни лиц с нарушениями жизнедеятельности не должно отличаться от такового остальной части населения. Важно, чтобы эта цель достигалась не столько за счет социальной благотворительности государства, отдельных организаций ли лиц, сколько за счет системы социальных, материально-экономических, организационных, психологических, педагогических и иных мер, позволяющих инвалиду приспособиться к переменам и, оптимально используя новую ситуацию, достичь подлинной социальной независимости»¹. Это положение «Хартии инвалидов», принятой ООН ещё в 1995 году, не только не утратило значимости в наши дни, но звучит еще более актуально в условиях демократизации российского общества и расширения границ понимания прав человека. Не будет преувеличением сказать, что высшее образование – один из наиболее мощных факторов профессиональной, а, следовательно, и социальной реабилитации инвалидов.

Данная глава – попытка обобщить и обосновать опыт практической работы в фортепианном классе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая тот факт, что Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования не содержат каких-либо указаний относительно снижения требований для лиц с физическими ограничениями, авторы основывались в первую очередь на богатейших достижениях отечественной фортепианной педагогики. Однако соответствие этим высоким требованиям и освоение обширного музыкального материала могут по ряду объективных причин вызывать определённые затруднения у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Наша цель – поделиться методическими разработками, накопленными на основе практических результатов с педагогами

¹ «Социологические исследования», № 12 – 1995. – С.123-125.

специализированных и инклюзивных образовательных организаций, которые возьмут на себя ответственность обучать инвалидов по зрению.

Профессиональная деятельность музыканта-исполнителя существует в огромном разнообразии видов и форм. Однако содержательно, а также с точки зрения психологического состояния исполнителя, она может быть разделена на две парадигмы: освоение музыкального произведения и концертное публичное выступление.

По временным показателям данные составные части неравноценны – краткому моменту творческого акта на концертной эстраде предшествует длительная, упорная и многоаспектная работа музыканта над избранным произведением. Не будет преувеличением сказать, что именно процесс работы над сочинением представляет собой основную содержательную часть творческой жизни музыканта-практика, формирует его исполнительский облик, определяет перспективы профессиональных достижений.

Всякая дифференциация многообразного процесса освоения музыкального произведения на следующие один за другим этапы крайне условна и может быть оспорена наличием множества примеров, связанных с индивидуальными характеристиками конкретного исполнителя. Однако, опираясь на мнения большинства музыкантов-практиков и исследователей различных аспектов исполнительства, можно выделить три этапа такой работы:

- первый этап – ознакомление с музыкальным материалом, формирование первичного «идеального» представления о художественной образности сочинения;
- второй этап – реализация задуманного конкретными исполнительскими средствами;
- третий этап – подготовка к публичному исполнению и концертное выступление.

Рассмотрение и анализ весьма специфической проблематики – профессиональной подготовки исполнителей с ограниченными возможностями здоровья по зрению, – подвигает нас к постановке следующего вопроса: насколько глубоко данная специфика трансформирует методологию работы над музыкальным произведением на указанных нами этапах?

§1. Этап ознакомления с музыкальным произведением

1.1 Выбор репертуара

Выбор репертуара как своеобразной «точки отсчёта» исполнительской деятельности, безусловно, крайне важен для формирования профессиональных качеств музыканта. Имеются ли изначально «неприемлемые» произведения для исполнения незрячими пианистами с позиции технического изложения или своеобразия эмоционально-драматургического развития?

В фортепианной литературе существуют определённые приёмы фактурного изложения, в освоении которых невидящий клавиатуру пианист испытывает особую трудность. В первую очередь это быстрые перемещения рук на большие расстояния, особенно, если изложение связано с аккордовой фактурой. Необходимо отметить и некоторые виды арпеджио с включением двойных нот. На наш взгляд, наличие в том или ином произведении «неудобных» в техническом отношении фрагментов не должно служить поводом для отказа от его исполнения. Усилия преподавателя и обучающегося должны быть направлены на поиск целесообразных путей преодоления неудобств в ощущении клавиатуры, в то время как избирательность в отношении выбора репертуара для незрячего исполнителя может нанести серьёзный вред его самооценке, лишив необходимой в данном случае уверенности в своих исполнительских возможностях.

Не секрет, что игре незрячего пианиста зачастую присуща определённая осторожность в общении с клавиатурой. Данная ситуация является следствием многих причин, основная из которых – привычное «недоверие» к окружающему миру. Следствием этого психологического фактора

применительно к музицированию является определённая исполнительская скованность, мешающая проявить темперамент, до конца высказать свои мысли и чувства. Существует весьма распространённое мнение о том, что незрячему пианисту наиболее доступен репертуар из произведений «доромантического» периода, за редким исключением не требующий широкого охвата клавиатуры, масштабного динамического звучания, яркого проявления эмоциональности. Однако воспитание профессионального музыканта невозможно в рамках таких ограничений – исключение целого пласта фортепианной литературы, требующего глубокого личностного участия, технической и выразительной свободы приведет к его исполнительской несостоятельности. Другое дело, что преподаватель должен уделять данной проблеме особое внимание и с большим тактом и искренней заинтересованностью помогать обучающемуся в эмоционально-психологической самореализации.

Пожалуй, единственным примером репертуарного списка, к выбору которого в отношении незрячего исполнителя необходимо подходить избирательно, являются авангардистские и поставангардистские течения композиторского творчества, содержащие нетрадиционные приёмы игры на фортепиано (игра на струнах, выписанная необходимость совершения активных действий вне инструмента, использование средств, подразумевающих визуальный ряд и т. д.). Такие сочинения в данном случае не могут быть реализованы по вполне понятным причинам.

1.2 Разбор музыкального текста

Разбор текста по системе Л. Брайля

Исполнители, с ограниченными возможностями здоровья по зрению пользуются рельефно-точечной системой Луи Брайля. Изучение нотного текста методом Брайля представляет собой очень сложный и трудоёмкий процесс, предполагающий исключительно фрагментарный вариант освоения фортепианной фактуры.

В основе системы лежит рельефно-точечный шрифт, представляющий собой комбинации точек – «шеститочия». Знак, изображенный при помощи определенной комбинации, имеет высоту 0.6 мм, диаметр 1.4 мм и записывается в ячейке размером 4.2 на 7 мм. Изложенный таким образом текст, при определённом навыке, легко распознается на ощупь.

Существуют методические пособия, адресованные как музыкантам – инвалидам по зрению, так и работающим с ними преподавателям. Такие пособия основаны на лучших достижениях отечественной и зарубежной методической литературы для слепых. Одним из примеров таких специальных изданий является пособие Г. А. Смирнова «Запись нот по системе Брайля»². В него вошли наиболее употребительные обозначения, описанные в руководствах З. И. Шаминой, Г. П. Клевезаля и др. Нотные примеры и таблица знаков в этом пособии даны в двойном изображении: по нотно-линейной системе (так принято называть плоскочечатный шрифт) и одновременно по Брайлю (комбинации рельефных точек). Чтобы придать этим иллюстрациям наибольшую наглядность для людей, работающих со слепыми, в основу их положен принцип «знак под знаком», то есть, сверху – плоскочечатный вариант, а под ним – знак по брайлевской системе.

Приведем основные принципы записи нот по системе Л. Брайля.

В основе брайлевской нотописи лежит комбинация из семи последовательно расположенных букв из алфавита, означающие семь нот музыкального звукоряда, начиная с ноты «до» (С). Брайль разработал систему обозначения октав, которые необходимо было выставлять, если нота или группа нот изменяла свою октаву.

Для представления семи букв музыкального алфавита используются только точки 1, 2, 4 и 5 внутри шеститочечной клетки, точки 3 и 6 остаются свободными для обозначения длительности нот (3 – для целых, шестнадцатых и тридцать вторых; 6 – для четвертных и шестьдесят четвёртых, а отсутствие точек обозначает восьмые и сто двадцать восьмые ноты).

² Смирнов Г. .А. Запись нот по системе Брайля / в 2 ч. М.: ИПТК «Логос» ВОС, 1988-2002.

Несмотря на то, что различные длительности нот используют одну и ту же конфигурацию точек, у незрячего музыканта не возникает проблем с определением длительности ноты внутри музыкального размера.

Отметим, что символы, обозначающие буквы А, В и С используются не только для указания ноты, но и для обозначения аппликатуры и legato. Они также обозначают паузы, бекары, диезы и бемоли, когда используются совместно с двумя нижними точками клетки С.

В своей работе Г. Смирнов выделяет три основных способа записи по Брайлю фортепианной фактуры: «такт за тактом», «брайлевская строка под брайлевской строкой» и «такт под тактом».

При способе «такт за тактом» чередование рук целесообразно выделять в отдельный отрывок и записывать одной партией (начинающейся знаком из точек 6,3), независимо от того, как оно выписано в обычных нотах.

При способах «брайлевская строка под брайлевской строкой» и «такт под тактом» чередование рук записывается также одной партией и занимает несколько строк. По окончании чередования изложение нотного текста возобновляется в виде партитурных систем.

Относительно необходимости знания преподавателем рельефно-точечного шрифта, исходя из практического опыта, позволим себе высказать некоторые соображения. Изучение брайлевской системы для зрячего человека представляет определённую сложность. Дело в том, что кроме осязательной памяти он инстинктивно задействует и зрительную, что весьма затрудняет концентрацию внимания на каком-то одном способе запоминания рельефных знаков. Поэтому довести это умение до достаточно качественного уровня очень сложно. Преподаватель же, плохо ориентирующийся во всех нюансах записи нот по Брайлю, вряд ли способен оказать ученику необходимую помощь. Все возникающие вопросы в данном случае следует адресовать специалисту, ведущему обязательный в специализированных учебных заведениях предмет «Чтение нот по Брайлю». Однако, знание общих структурных закономерностей брайлевского способа записи нот – изложение фактуры в одну строчку

отдельно левой и правой рукой краткими текстовыми отрезками, выстраивание аккордов от основного звука интервалами, специфику записи знаков альтерации, интервалов и аккордов, распределённых поочередно в разных руках (так называемый способ «такт за тактом», подразумевающий чередование рук в отдельный отрывок и фиксацию одной партии, независимо от того, как оно нотировано в плоскочечном источнике – на одном или на двух нотоносцах), арпеджированных аккордов, исполняемых двумя руками, и т. д. Это необходимо для того, чтобы внимательно отнестись к тому или иному музыкальному фрагменту, например, при проверке текста.

Хотелось бы остановиться еще на некоторых особенностях разбора произведения, связанных с использованием брайлевской системы. Дело в том, что невидящий исполнитель, изучающий нотный текст, должен сразу заучивать его наизусть. Возвращение к какому-либо фрагменту для уточнения – процесс трудоёмкий и длительный. Следовательно, в данном случае от музыканта требуется повышенное внимание ко всем текстовым деталям. По нашим наблюдениям, такая тщательная и осмысленная работа на начальном этапе изучения произведения служит крепким основанием для надёжного запоминания, и пианисты-исполнители с серьёзной потерей зрения практически не имеют на концертной эстраде проблем с выпадением текста из памяти.

Безусловно, система Брайля во многом представляется несовершенной, однако мы не видим смысла концентрировать внимание на её недостатках, так как другого способа *профессионального* освоения текста невидящими музыкантами не существует.

Разбор «по слуху»

Достаточно широко распространённым на практике способом изучения нотного текста слепыми музыкантами является разбор «по слуху», который включает в себе:

- разучивание – «с рук»;
- при помощи звукозаписывающих носителей;

- с использованием специальных компьютерных программ.

Из рассмотренных выше примеров разбор «с рук» (то есть ученик запоминает текст непосредственно за педагогическим проигрыванием) следует вообще исключить из числа возможных, как абсолютно несостоятельный в методическом отношении.

Что же касается *использования звукозаписывающих носителей*, то, на наш взгляд, преподаватель может в отдельных ситуациях – нехватка времени, отсутствие «перевода» произведения в рельефно-точечный шрифт, особая сложность нотного фрагмента или техническая неточность печати – записать музыкальный текст, приближая свое «исполнение» к объективно-компьютерному звучанию. Использование правой педали исключено как затрудняющее слуховое восприятие. Для удобства ознакомления с материалом такую запись следует осуществлять, используя (насколько это возможно) закономерности привычного слепому ученику брайлевского изложения – своего рода «звучащая система Брайля». Успешный разбор нотного текста при помощи звукозаписывающих средств подразумевает знание преподавателем особенностей такой работы.

В качестве наглядного примера приведём фрагмент сонаты для фортепиано В.-А Моцарта №12 (К. 332), который имеется в изданном Брайлевском варианте³. Каждая нотная строка (левая рука, правая рука) диктуются поочерёдно, при этом берётся небольшой логически завершённый фрагмент произведения (как правило, построение из четырёх тактов). В указанном выше издании такие фрагменты заметно укрупнены. Так, первый из них составляет 12 тактов (см. пример), что, по нашим наблюдениям, не очень удобно ввиду возникающих трудностей в процессе соединения текста в левой и правой руке: возникает ненужная путаница, теряется много времени на поиск нужного места в нотах и т. д.

³ Моцарт В.-А. Сонаты для фортепиано [шрифт Брайля]. – СПб.: Чтение, 2002.



Диктовка нот производится в такой последовательности:

- динамика (если указана);
- штрих (если указан);
- конкретная октава расположения ноты (большая, малая, первая и т. д.);
- длительность ноты;
- название ноты (при этом, в случае присутствия, сначала называет случайный знак, а потом сама нота);
- интервал;
- лига.

Динамические обозначения указываются в правой руке, педаль – в левой. Конец каждого такта завершается комментарием «такт окончен».

Вот как следует дешифровать ученику указанный фрагмент сонаты:

Аллегро, один бемоль при ключе, размер «три четверти».

Правая рука, такты 1-4. Первый такт. Скрипичный ключ. Пиано, легато. В первой октаве половинная фа, четвертная ля. Такт окончен.

Второй такт. Половинная до, четвертная до. Такт окончен. Обратим внимание, что в данном такте произошла смена октавы по сравнению с предыдущим тактом (в первом такте изложение располагается в первой октаве, в то время как первая нота во втором октаве следует во второй октаве). По

правилам, указывать смену октавы необходимо в том случае, если интервал между идущими нотами составляет квинту или больший интервал. Соответственно, в данном случае особо отмечать смену октавы не нужно. В то же время, если внутри одной октавы (большой, второй и т. д.) есть ход на сексту или септиму, то необходимо особо указать, что смена октавы не произошла.

Третий такт. Половинная си, во второй октаве четвертная соль. Такт окончен.

Четвёртый такт. Восьмая фа, восьмая ми, четверть ми, четвертная пауза. Такт окончен.

Левая рука, такты 1-4. Первый такт. Басовый ключ. В малой октаве восьмые фа, ля, до, ля, до, ля. Такт окончен.

Второй такт. Восьмые фа, в первой октаве до, бемоль ми, до, бемоль ми, до. Такт окончен.

Третий такт. В малой октаве восьмые фа, си, ре, си, ре, си. Такт окончен.

Четвёртый такт. Восьмые фа, соль, си, соль, си, соль. Такт окончен.

Правая рука, такты 5-8. Пятый такт. Во второй октаве четверть фа, в первой октаве четверти ля, ре. Такт окончен.

Шестой такт. В первой октаве четверть соль, четверть с точкой до, восьмая ля. Такт окончен.

Седьмой такт. Половинная с точкой фа, залигованная с нотой фа следующего такта. Такт окончен.

Восьмой такт. Двухголосие. В верхнем голосе в первой октаве половинная с точкой соль. В нижнем голосе залигованная из седьмого такта четверть фа, восьмые ми, ре, четверть ми. Такт окончен.

Левая рука, такты 5-8. Пятый такт. Малая октава, четверть терция фа-ля, две четвертные паузы. Такт окончен.

Шестой такт. Три четверти паузы. Такт окончен.

Седьмой такт. В малой октаве четверть фа, в большой октаве четверть ля, четверть ре. Такт окончен.

Восьмой такт. В большой октаве четверть соль, четверть с точкой до, восьмая ля. Такт окончен.

Правая рука, такты 9-12. Девятый такт. Двухголосие. В верхнем голосе в первой октаве четверти ля, си, ре. В нижнем голосе половинная с точкой фа, залигованная с нотой фа следующего такта. Такт окончен.

Десятый такт. Двухголосие. В верхнем голосе во второй октаве восьмые ре, до, си, ля, соль, фа. В нижнем голосе залигованная из седьмого такта четверть фа, две четвертные паузы. Такт окончен.

Одиннадцатый такт. Четверти соль, си, из малой октавы в первую четверть тритон си-ми. Такт окончен.

Двенадцатый такт (начало). Из малой октавы в первую секста ля-фа. Такт окончен.

Левая рука, такты 9-12. Девятый такт. Большая октава, четверть фа, малая октава ре, большая октава четверть си. Такт окончен.

Десятый такт. Четверть ля, четвертная пауза, в малой октаве четверть ре. Такт окончен.

Одиннадцатый такт. Четверть си, четвертная пауза, четверть до. Такт окончен.

Двенадцатый такт (начало). Четверть фа. Такт окончен⁴.

В целом же хочется предостеречь преподавателей, работающих с невидящими учениками от злоупотребления слуховым способом разбора музыкального текста. Дело в том, что привыкая работать таким образом, незрячий исполнитель становится зависимым от помощника и теряет стремление к самостоятельному освоению процесса. Кроме того, на наш взгляд непосредственное знакомство исполнителя с предполагаемым к изучению музыкальным произведением вне стороннего участия дает возможность более глубокого проникновения в «секреты» его содержания и закладывает основы собственной интерпретации.

Разбор текста при помощи специальных программ требует хорошего владения компьютером. За последние десятилетия появилось немало инновационных разработок в этом направлении:

- компьютеры и ноутбуки с брайлевскими клавиатурами и дисплеями – полноценные устройства, дающие возможность не только переводить плоскочечатный текст в брайлевской и наоборот, но также выходить в интернет, подсоединяться к библиотечным серверам, скачивать ноты и др.;
- устройство «Паноптикон», работающее по принципу сканера с возможностью конвертирования воспринятого текста в сокращенный брайль или в звук, и ряд других.

Подобные программы переводят сканированный нотный текст в миди-формат. Это позволяет свободно перемещаться по тактам и досконально изучить любой фрагмент. Для невидящего исполнителя овладение такими программами является чрезвычайно важным, т. к. позволяет самостоятельно, без дополнительной помощи справляться с работой. Единственной проблемой такого способа можно считать наличие некоторых ошибок в тексте в связи с недостаточным качеством сканирования.

⁴ Мы не случайно позволили себе так детально расшифровать диктовку этого небольшого (и не столь сложного для разбора) фрагмента. Таким образом мы попытались обратить внимание педагога на объем и качество той работы, которую проделывает его слепой ученик на начальном этапе освоения нотного текста.

Коммуникативные функции мультимедийных технологий наиболее широко раскрываются также в сети Интернет, пространство которого служит в первую очередь огромным источником информации различного типа (в текстовом, аудио -, и видеоформатах), доступной благодаря речевым синтезаторам. Однако поиск информации и её скачивание сопряжены у незрячих студентов с определёнными техническими трудностями и требуют специальных знаний, умений и навыков.

Во время обучения в «виртуальном пространстве» студент может получить доступ к огромному количеству полезной информации: аудио - и видеозаписям сочинений для фортепиано в интерпретации прославленных исполнителей, мастер-классы из любой точки мира, электронные справочники и учебные пособия. Последнее особенно актуально для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по зрению, которые, согласно Маракешскому соглашению, имеют доступ к любым полнотекстовым электронным изданиям в любой библиотеке мира в неограниченном объёме (речь идёт о странах, ратифицировавших данное соглашение, а таковых большинство).

Интернет-ресурсы облегчают доступ к знаниям и помогают вести самостоятельный поиск нужной информации. Так, существует англоязычный интернет-сайт брайлевской литературы <http://www.brl.org/index.html>, в котором, среди прочих, в электронной форме выложено фундаментальное пособие по изучению нотного Брайля (адрес ссылки <http://www.brailleauthority.org/music/music.html>) с ценными комментариями в плоскочечатном варианте текста, позволяющее в любое время и в любом месте уточнить информацию или даже изучить основы чтения и письма нот по системе Брайля.

Также существенную помощь в работе над музыкальным текстом (и, шире), по вопросам современных образовательных технологий в обучении слепых и слабовидящих обучающихся) могут оказать следующие Интернет-ресурсы:

- <http://knowledgeloom.org/pd>

- www.includingsamuel.com
- www.includingsamuel.com/screenings/host
- www.IncludingAllKids.org
- www.includingsamuel.com
- www.includingsamuel.com/resources
- <http://groups.to/includingsamuel/>
- www.includingsamuel.com/screenings/host
- www.includingsamuel.com/presskit
- <http://knowledgeloom.org/pd>

Работу со специальным программным обеспечением с учетом его дальнейшего технического усовершенствования можно считать весьма перспективной.

§2. . Начальный этап работы над музыкальным произведением

Начальный этап непосредственного ознакомления с музыкальным произведением закладывает формирование будущего целостного образа. Нотный текст оживает в звучании, и в воображении музыканта уже складывается прообраз исполнительского замысла. Многие пианисты отмечают важность первого эскизного знакомства с сочинением за инструментом, которое даёт возможность охватить материал целиком и наметить пути воплощения замысла композитора. М. Гринберг отмечает: «Я начинаю прямо играть. Прежде всего знакомлюсь с тем, что я играю, в смысле содержания, общего замысла, ищу черты образа. Следовательно, я не начинаю учить, а просто играю, – с фальшивыми нотами, грязно, чтобы только представить себе, чем это должно стать»⁵. Схожей позиции придерживается и Г. Гинзбург: «Первый этап – это только знакомство с вещью, конечно, за инструментом. Если я никогда не слышал произведения, я разбираю его, знакомлюсь с

⁵ Вицинский А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением // Известия АПН РСФСР.– 1950, №25, с. 178.

тематическим материалом, с тем, как он разработан. На первых порах я обычно не стремлюсь к максимальной точности, я стремлюсь только представить себе <...>, что должно получиться»⁶.

Исполнители, с ограниченными возможностями здоровья по зрению, лишены возможности эскизного охвата изучаемого произведения, так как для чтения нот они пользуются рельефно-точечной системой Луи Брайля. (Как уже говорилось, изучение нотного текста методом Брайля представляет собой очень сложный и трудоёмкий процесс, предполагающий исключительно фрагментарный вариант освоения фортепианной фактуры). Этот этап формирования музыкального образа может содержать прослушивание записей, что отчасти компенсирует невидящему студенту недоступный ему визуальный охват произведения. Однако, данное решение неоднозначно, так как есть опасность «навязывания» какой-либо убедительной интерпретации вместо возникновения своего собственного видения целостного образа сочинения. Необходимо творческое взаимодействие преподавателя и обучающегося, имеющее целью создание представления о содержании музыкального произведения, опирающееся на индивидуальные и личностные характеристики студента. Совместное прослушивание как можно большего количества записей (так как сосредоточение на одной-двух записях гарантированно создадут одностороннее представление о произведении), педагогический показ, привлечение доступных для студента с потерей зрения ассоциаций (например, литературных) – залог успешной работы в этом направлении.

§3. Реализация композиторского замысла

3.1. Влияние способа разбора нотного текста (по Брайлю) на последующие этапы работы

Выше уже рассматривался разбор музыкального текста по системе Л. Брайля как исключительно специфический, отличающий процесс работы слепого пианиста над произведением от всех возможных вариантов.

⁶ Там же.

Видимо стоит реально оценить этот способ изучения материала в свете его влияния на последующие стадии формирования исполнительского замысла. Дело в том, что рельефно-точечный шрифт позволяет читать музыкальный текст исключительно поступенно, причём вычлняя достаточно краткие во временном отношении горизонтальные отрезки. Кроме того, многоголосная фортепианная фактура предполагает в брайлевском изложении разделение ткани произведения по вертикали, то есть практически каждый её элемент выписан отдельно. Таким образом, данные фрагментарно-мозаичные структуры могут соединиться в единый фактурный образ только в воображении, «в голове» изучающего текст незрячего пианиста. Отметим, что такая работа требует высочайшей фокусировки внимания и практически не позволяет исполнителю концентрироваться на художественно-выразительных сторонах музыкального текста, что является одним из основных препятствий в освоении материала как семиотической структуры.

На наш взгляд, существующие в обучении незрячих пианистов особенности ознакомительного этапа работы над произведением имеют определённые последствия. Можно предположить, что одной из причин некоторой рассудочности и излишней «уравновешенности», которой зачастую отмечена игра невидящих музыкантов, является особый способ разбора музыкального текста: на определённом этапе работы текстовое изложение предстаёт музыканту в виде разрозненных технических элементов. Следует, однако, оговориться, что речь идёт только о тенденции и общих закономерностях – в каждом конкретном случае ведущую роль играют индивидуальные характеристики обучающегося.

Опираясь на диалектический подход к какому-либо явлению, в котором каждый из элементов не тождественен самому себе и противоречив, а его недостатки являются его достоинствами, отметим, что явные неудобства чтения нотного текста по системе Л. Брайля имеют не только отрицательные, но и положительные стороны.

Уже было отмечено, что невидящий пианист на стадии разбора музыкального текста сталкивается с фрагментарным расчленением многослойного фортепианного изложения. Применительно к рассматриваемому вопросу замечание М. С. Скребковой-Филатовой: «Музыкальное произведение <...> оборачивается к исполнителю в первую очередь именно фактурной стороной, где с первого момента звучания самоценным становится каждый голос, аккорд, каждая линия или пласт <...>»⁷, – представляется особенно справедливым. Действительно, для пианиста, не имеющего проблем со зрением, текст музыкального произведения изначально предстаёт в виде единого целого, составные части которого в дальнейшем подвергаются внимательному исследованию, в то время как невидящий исполнитель воссоздаёт единство целого путём изначального сложения отдельных, доступных ему во время разбора фактурных элементов текста. Таким образом, мы заключаем, что у пианиста без зрительных проблем формируется своего рода дедуктивно-музыкальное мышление, а у незрячего – индуктивно-музыкальное, что в дальнейшем определяет на некоторых этапах направление работы над музыкальным произведением.

Неизбежная для невидящего пианиста фрагментарность в освоении музыкального текста и особый способ записи (по голосам) уже на первоначальном этапе разбора даёт возможность глубокого осознания структурно-функциональных закономерностей и темброво-выразительных возможностей фортепианного изложения. Кроме того, это становится стимулом работы по выявлению рельефных и фоновых компонентов звуковой ткани фортепиано как инструмента, обладающего пространственной природой. По словам С. Е. Фейнберга: «Пианист воспроизводит не только мелодию или один голос, но всю сложную гармоническую и полифоническую ткань произведения, от пианиста зависит сделать эту ткань выпуклой или матовой, яркой или погашенной. Выделяя полифонические голоса, пианист инструментует музыку, предоставляя всем элементам одновременного звучания различную роль в

⁷ Скребкова-Филатова М. С. Фактура в музыке. – М.: Музыка, 1985, с. 239.

образовании общего колорита»⁸. Этот способ изучения текста гарантирует особенно внимательное отношение к каждому элементу многослойного фортепианного изложения и фиксирует в памяти его индивидуальные характеристики.

Такой подход может натолкнуть исполнителя к творческим поискам фактурно-выразительных возможностей фортепиано, как инструмента, обладающего пространственной природой. Направление такой «оркестровой» работы – выявление рельефных и фоновых компонентов звуковой ткани, их тембровая персонификация, колористическая дифференциация планов звучания – способна расширить и обогатить представление пианиста о диапазоне конструктивно-выразительных возможностей инструмента. В этом смысле, тщательная проработка музыкального текста по системе Брайля служит фундаментом глубокого осознания закономерностей строения звуковой ткани на самой ранней стадии знакомства с произведением.

3.2. Ориентация в пределах клавиатурного пространства и особенности формирования профессиональных двигательных навыков у слепых пианистов

Освоение клавиатурного пространства, являющееся для незрячего пианиста фундаментом свободного владения исполнительскими приемами, - безусловно важнейшая задача. Отправной точкой большинства методических разработок, связанных с проблемой обучения незрячих пианистов, является утверждение о том, что невозможность визуального охвата клавиатуры рождает напряжение и страх «непопадания» на нужную клавишу. Действительно, слепому пианисту крайне сложно представить себе клавиатуру в виде объемного объекта. Увереннее он способен почувствовать себя лишь в пределах осязаемого отрезка клавиатуры, опасаясь поднять руку и потерять контакт с инструментом. В результате возникает так называемый эффект

⁸ Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство.– М.: Музыка, 1969, с. 104.

«нащупывания» каждой следующей ноты, который практически исключает свободу движений при перемещении рук на клавиатуре. Однако, опыт параллельных занятий со зрячими и незрячими учениками показывает, что сравнительный анализ уровня чистоты исполнения не дает ощутимых преимуществ тем или другим. Стереотипное восприятие игры слепого пианиста, основанное на принципе «не видит – не попадает», в данном случае не подкрепляется практикой. В этой связи весьма примечательным кажется наблюдение исследователя проблемы музыкального обучения незрячих Ю. М. Гохфельда. По его словам у учеников, имеющих ограниченные возможности по зрению, и у зрячих зоны наибольшей точности движений различны. Точка ясного виденья у человека лежит на расстоянии 25-30 сантиметров. Следовательно, движение более отдаленное находится в менее благоприятных условиях зрительного контроля. Так как такой контроль у незрячего исполнителя отсутствует, то точность движений у них имеет больший диапазон. Незрячие ученики могут достаточно точно попадать на клавиши, отрываясь от клавиатуры, причем тотально незрячие делают это лучше, чем ученики, имеющие остаток зрения. Последним мешает стремление пользоваться своими зрительными возможностями⁹.

Можно предположить, что вопреки поверхностным суждениям точность и безошибочность ориентации на клавиатурном пространстве не является для слепого исполнителя недостижимой целью. Залогом же достижения успешных результатов служит неустанная и кропотливая работа педагога с самых начальных этапов обучения.

Для более ясного представления о направлении работы по достижению свободной ориентации на клавиатуре предлагаем вниманию педагогов ряд используемых нами упражнений по мере их усложнения.

⁹ Подробнее об этом см.: Гохфельд Ю. М. Об обучении слепых детей игре на фортепиано // «Дефектология», 1975, № 2, – с. 11-37.

Упражнения для знакомства начинающих исполнителей с инструментом, дающие представление о полном регистровом объёме клавиатуры и способствующие тому, чтобы интерес от общения с фортепиано «победил» осторожность и напряженность, часто свойственную плохо видящим и слепым детям в новой для них ситуации:

- поочередно нажимая ладонями на клавиатуру, ребёнок изображает кита, всплывающего из «глубин» нижнего регистра. Движение заканчивается в верхних октавах «фонтанами-глиссандо» в партии педагога, после чего «кит» может снова опуститься на дно;
- «накрапывающий дождь» представляет собой чередование различных по высоте звуков с использованием обеих рук. «Дождь» может усиливаться (ускорение движения) и затихать (движение замедляется). В этом упражнении педагог должен показать ученику, как свободно рука опускается на клавиши. Разнообразить эту звуковую картину можно изображением молний (глиссандо – в партии педагога) и раскатами грома (кластеры в партии начинающего исполнителя);
- на фоне партии педагога (например, «Утро» Э.Грига) ребенок в любой доступной для него форме несложного фактурного изложения может «оживить» кукушку, дятла, падающую шишку и т.д.

Количество и разнообразие таких упражнений регламентируется только творческой фантазией педагога и ученика.

На последующих этапах обучения можно предложить упражнения, состоящие из набора различных позиционных формул, секвенционно перемещаемых по клавиатуре. Многократный повтор упражнений – не слишком увлекательное занятие для ребенка. Скучная механическая тренировка вряд ли приведет к достижению желаемой цели. Несоизмеримо живее, активнее (а значит результативнее) ученик будет трудиться над упражнениями, имеющими содержание и характер, ставящими перед ним и определенную художественную задачу. Мы предлагаем педагогам заниматься

этой работой вместе с учеником, подбирая несложные импровизационные аккомпанементы к мотивам упражнений:

«Маленькая буря»

The musical score is written for two parts: 'Ученик' (Student) and 'Педагог' (Teacher). The 'Ученик' part is in the treble clef, 2/4 time, and consists of a simple melodic line with four notes: C4, E4, G4, and A4. The 'Педагог' part is in the bass clef, 2/4 time, and consists of a more complex accompaniment. The first system shows the first two measures of the accompaniment. The second system shows the next two measures, with the text 'и.т.д.' (etc.) at the end of the second measure. The accompaniment features a sequence of chords and moving lines in the left hand, while the right hand has a steady eighth-note pattern.

Приведённый в примере мотив упражнения может быть усложнен и представлять собой, например, параллельные или расходящиеся уменьшенные септаккорды. Цель упражнения – синхронность в смене позиций; формирование представления о строении клавиатуры, путем секвенционных перемещений.

«Что-то вроде джаза»:

Сочетания черных клавиш как выпуклых конструктивных элементов клавиатуры служат для слепых пианистов особым ориентиром, позволяющим находить нужное местоположение руки. Данное упражнение вырабатывает привычку безошибочно находить эти «контролирующие точки», что в итоге способствует чистоте исполнения. Обратим также внимание на возможность свободного выбора ритмического рисунка, ограниченного лишь жанровой спецификой.

Упражнения, предназначенные для обучающихся профессиональных и высших образовательных организаций, должны содержать конкретную и понятную исполнителю цель. Нецелесообразно слишком усложнять их и увеличивать объем. Процесс тренировочной работы следует организовывать по принципу «от простого – к сложному», а не наоборот. Причем, позитивный результат (пусть самый незначительный) желательно получить уже на начальном этапе работы.

Нередко слепому пианисту для определения нужного расположения рук на клавиатуре необходимо мимолетное их соприкосновение. Другими словами, он рассчитывает движение одной руки в зависимости от местонахождения другой.

Предлагаем ряд упражнений, имеющих целью синхронизацию такого взаимодействия с использованием различных фактурных вариантов.

п.р.

л.р.

п.р.

И.Т.Д.

(играть можно от любой ноты и с любым гармоническим содержанием).

п.р.

л.р.

п.р.

И.Т.Д.

л.р.

п.р.

л.р.

п.р.

И.Т.Д.

(сохраняя принцип изложения, играть в любом движении с свободным использованием интервалов)

п.р.

л.р.

п.р.

И.Т.Д.

(возможна смена рук).

Следующее упражнение посвящено переносам рук на значительные расстояния – скачкам. Этот вид фортепианного изложения, не будучи детально осмыслен, может стать значительной психологической преградой на пути к свободному перемещению по клавиатуре (упражнение предусматривает необходимость для слепого исполнителя беззвучного осязания «контролирующих точек» - черных клавиш – при переносе рук; при

(упражнения вырабатывает умение свободно ориентироваться на клавиатуре при смене привычного функционального распределения материала между руками).

Следует также упомянуть о поощрении опытов незрячих исполнителей на фортепиано в области подбора и импровизации, которые способны снять настороженность по отношению к инструменту и стать шагами на пути достижения исполнительской свободы.

Для освобождения рук, плечевого пояса, корпуса и т. д., как необходимого условия свободного владения инструментом, в работе с невидящими (особенно с начинающими) инструменталистами достаточно широко используются различные варианты ритмических или спортивных упражнений. Для педагогов, которых интересуют такие методы работы, предлагаем ряд изданий¹⁰.

Размещенные в них упражнения, безусловно, самым положительным образом влияют на пространственное самоощущение незрячих людей любого возраста. Однако, на наш взгляд, не стоит преувеличивать их профессиональную направленность, так как подобные занятия вне инструмента не учитывают уникальность движений, свойственных фортепианной игре.

Весьма специфической проблемой является **формирование профессиональных двигательных навыков** у невидящих исполнителей. Вспомним, как мы визуально отличаем невидящего человека – несколько скованные, непластичные (а порой угловатые и резковатые) движения, являющиеся следствием неуверенности в ощущении себя среди движущихся и статичных объектов. Такие движения в быту бессознательны и автоматичны, и

¹⁰ Манякин В. И. Теория и практика работы с начинающими пианистами. – Астана, МОН РК, ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, 2004.– 209 с.

Манякин В. И. Гимнастические упражнения как средство организации, коррекции и совершенствования игрового аппарата пианиста. – МОН РК, ЕНУ им. Л. Н. Гумилева. // Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции «Физическая культура и спорт как важнейший фактор формирования здорового образа жизни». Астана,– 2005, с. 126–135.

Путь к совершенству. Диалоги, статьи и материалы о фортепианной технике. Сост. Стуколкина С. М.– СПб.: Композитор, 2007.– 392 с., нот. Шмидт-Шкловская А. А. О воспитании пианистических навыков. – Л.: Музыка, 1971.– 72 с.

Юдовина-Гальперина Т. Б. За роялем без слез, или я-детский педагог.– СПб., Союз художников, 2002.– 112 с.

можно предположить, что будучи спроецированы на музыкально-исполнительский процесс, они могут негативно влиять на достижение профессиональных результатов. В то время как, по словам С. Е. Фейнберга «движение играющего на фортепиано < ...> помимо своей целесообразности, может само по себе обладать некоторой выразительностью. Тогда следует рассматривать его и как приём, необходимый для извлечения звука из инструмента, и как жест, выражающий эмоцию играющего»¹¹.

Профессиональные исполнительские навыки вырабатываются у пианиста на основе визуальных наблюдений над манерой игры на фортепиано того или иного исполнителя, своего личного опыта и, наконец, сформированных представлений о соответствии того или иного движения конкретному музыкальному образу. Невидящий исполнитель лишён таких возможностей и, по нашим наблюдениям, редко осознанно связывает в своём воображении эмоционально-художественное содержание звучания с конкретными двигательными приёмами игры, причём зачастую определение самого типа движения (например, грациозное, летящее, плавное и т. п.) не несёт для него должной смысловой нагрузки. Необходимость осознания тесной взаимосвязи качества и характеристик звука с комплексом движений, необходимых для его извлечения, может показаться очевидной, однако, для невидящего пианиста, координация слуховых и двигательных ощущений представляет особую проблему.

Сложность фортепианного исполнения не дает возможности подвергать анализу какую-либо сторону этого процесса в отрыве от многообразия его составляющих. Так, ориентация на клавиатуре неразрывно связана в том числе и с профессиональными движениями играющего на фортепиано. И здесь мы сталкиваемся с особой проблемой в обучении невидящих пианистов, специфику которого в целом не склонны преувеличивать. Как известно, движения рук пианиста представляют собой сложный комплекс – с одной

¹¹ Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969, с. 183.

стороны, направленный на реализацию конкретной технической задачи; с другой – отражающий эмоциональное отношение к исполняемой музыке. Характер движений, как и манера игры в целом, крайне индивидуальны. Наблюдения за игрой невидящих пианистов показывают, что при безусловном проявлении индивидуальных качеств, в их исполнении, присутствуют общие характерные признаки – однообразие и скованность движений, статичность положения корпуса, определенная «механистичность» жеста, не заключающего в себе эмоциональную направленность. Если согласиться с мнением А. Б. Гольденвейзера о том, что «звучание инструмента – реакция инструмента на движения играющего, соответствие движений с звуковым образом – важнейшая проблема»¹², то можно только предположить, какой урон наносит такая двигательная «безынициативность» как образно-эмоциональной, так и технической сторонам исполнения. Первые шаги по освоению приемов фортепианной игры начинающий пианист делает на самом раннем этапе обучения. Практика закрепила педагогический показ в качестве пусть далеко неоднозначного и не единственного, но, безусловно, важного методического принципа этой работы. Каким же образом педагог, не имеющий визуального контакта с учеником может донести до него информацию о приемах фортепианной игры?

Начинающий исполнитель, лишенный зрительных анализаторов, воспринимает реальную действительность при помощи других органов чувств. Недостаток зрения во многом компенсируют: развитое воображение, умение представлять в сознании звучащий образ, возможность использования ассоциаций, связанных с музыкальным слухом. В. И. Рыбаков – профессиональный исполнитель-баянист, имеющий серьезные проблемы со зрением – выделяет «три основных метода педагогического воздействия на незрячих музыкантов с целью формирования навыков звукоизвлечения:

- музыкально-слуховой показ качества звука;

¹² Гольденвейзер А. Б. Статьи, материалы, воспоминания. М., «Советский композитор», 1969, с. 69-70.

- словесные описания художественной цели, а также формы и характера игровых движений;
- осязательно-двигательный показ технических приемов»¹³.

Наиболее важным по мере воздействия на незрячего ученика можно считать музыкально-слуховой показ, так как именно четкое представление о том, как должен звучать инструмент в каждом конкретном случае, является для него основным ориентиром. Осознание характерных особенностей звучания помогают находить нужные скоординированные игровые движения.

Определённые игровые приёмы также могут быть словесно охарактеризованы педагогом, причем эти характеристики должны предельно точно формулироваться во всех деталях.

Суть тактильного показа заключается в следующем: рука ученика, лежащая на руке педагога, ощущает «параметры» производимых движений; либо – педагог направляет руку ученика, соответствующим образом организуя ее действия.

Слуховой показ, словесные характеристики определенного исполнительского приёма – безусловно чрезвычайно важные составляющие педагогической работы с незрячими исполнителями. Что же касается широко используемого на практике тактильного показа, то по нашим наблюдениям действует он недостаточно эффективно – пассивно лежащая рука ученика на руке педагога не воспринимает в ощущениях волевого импульса определенного приема, лишь отчасти давая ученику общее представление об амплитуде и направлении движения.

Однако, следует помнить о том, что эти методы работы являются лишь средством для достижения главной педагогической задачи в формировании движенческой выразительности и целесообразности у невидящего пианиста – открыть дорогу к поиску в области индивидуальных, присущих лишь ему

¹³ Рыбаков В. И. Проблемы начального обучения детей с недостатком зрения в классе баяна // Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. М., 2008, с. 21.

одному приемов игры. Впрочем, такую же цель преследуют и педагоги, работающие в «обычных» фортепианных классах. Однако, их ученики обладают значительно большими возможностями для работы в этом направлении – развитой пластикой движений, визуально полученными представлениями о разнообразии эмоционального содержания жеста.

Невидящим же исполнителям присуща скованность и недоступность впечатлений от выразительности движения. Словесные характеристики приема игры не всегда помогают достичь желаемого результата: с одной стороны, ряд понятных слепому музыканту определений (например, тяжелый, легкий, острый и т. д.) зачастую не вызывает у него ассоциаций с разнообразными типами выразительных исполнительских движений; с другой – существуют и такие понятия (грациозный, плавный, летящий и т. д.), которые не несут для него практически никакой смысловой нагрузки. Невозможно отрицать ценность слухового педагогического показа, учитывающего выработанную привычку острой реакции невидящего человека на мельчайшие звуковые детали, на основе которого слепой исполнитель «организует работу своего двигательного исполнительского аппарата по принципу: от эффекта воспроизводимого звука – к необходимому движению»¹⁴. Однако и здесь возникает проблема, связанная с отсутствием представлений о проявлениях пластической выразительности в целом и координации ее со звукоизвлечением. (Нужно оговориться, что речь здесь идет о людях слепых от рождения; позже ослепшие – пусть даже в раннем возрасте – хранят в памяти сформированные пластические навыки и в работе над освоением приемов игры могут быть ориентированы в основном на слуховой показ). Следует признать, что объективность этой ситуации в отношении невидящего исполнителя не позволяет сделать окончательных выводов и с каждым новым учеником эта проблема решается заново. Один из практических методов нашей работы – своеобразная систематизация двигательных «выражений» по их характерным внешним признакам

¹⁴ Гольденвейзер А. Б. Статьи, материалы, воспоминания. М., «Советский композитор», 1969, с. 9.

выразительности. (Отдаем себе отчет в том, что попытки «системного анализа» в таком деле, как живое исполнение заранее обречены на обвинения в формализме и теоретическом абстрагировании. Однако, далеко не всегда интуиция может быть единственным средством в достижении цели). В основу его положен принцип своеобразного перевода понятий на другой язык, в данном случае – язык исполнительских приемов и жестов. Ученику предлагается «перевести» ту или иную конкретную характеристику музыкального материала на жестовый язык. Другими словами, совместными усилиями незрячего ученика и педагога определяется круг движений, свойственный той или иной области эмоциональной выразительности. Для того, чтобы «смириться» с известной абстрактностью такого подхода, нужно понять, что слепой исполнитель *не знает*, насколько тесно пластика движения руки связана с характером звучащего образа, хотя отчасти может представлять это интуитивно. Работа подразумевает использование не отвлеченных упражнений, а изучаемого в классе репертуара, тем самым внимание фиксируется и на особенностях исполнительских приемов, свойственных стилю фортепианного письма того или иного композитора. Пластика движений, свойственная тому или иному эмоциональному состоянию, для невидящего человека, неспособного сформировать о ней точного представления исходя из личного опыта, требует уточнения. Для создания общих представлений о выразительности пианистических движений, мы используем метод работы, который условно можно охарактеризовать как «пластический этюд по мотивам музыкального произведения». Такой «дирижёрский» подход, заключающий в себе задачу передать движениями рук эмоционально-смысловое содержание музыки, делает возможным зафиксировать в представлениях и ощущениях общие тенденции в пластике рук, соответствующие образному наполнению изучаемого произведения.

По мере профессионального роста арсенал движенческих навыков невидящего исполнителя расширяется, а понимание неразрывных связей в

исполнительстве между технической и эмоциональной направленностью движения переходит в разряд привычных действий. Таким образом, ученик, имеющий общие представления о соответствии выразительного содержания жеста и способа звукоизвлечения эмоционально-художественной задаче, способен более детально дифференцировать свои собственные ощущения, что стимулирует поиски индивидуального творческого подхода.

3.3 Специфика работы над приёмами звукоизвлечения

Диапазон возможностей пианиста в области приёмов звукоизвлечения чрезвычайно широк – «существуют тысячи способов извлечения звука на фортепиано и соответствующие им тысячи тембровых и характерных оттенков звучания»¹⁵.

Выразительные исполнительские характеристики звука крайне индивидуальны; более того, тембровая индивидуальность исполнения данного пианиста может зависеть как от субъективных (психологическое самочувствие), так и от объективных (качество и техническое состояние инструмента) причин. Кроме того, на восприятие темброво-выразительной образности влияет возможность воспроизведения многоуровневой полифункциональной фактуры. Все это осложняет процесс педагогической работы по совершенствованию звуковой пианистической культуры. Педагогическая задача – сфокусировать внимание молодого исполнителя на взаимосвязи конкретного звукового эффекта с определенным движением; навести на достижение результата, соответствующего особенностям эмоционально-художественного содержания произведения. В учебной практике широко используется метод педагогического показа, который далеко не всегда достигает цели, так как «<...> любой прием: прикосновение к клавишам и освобождение руки, певучесть звука и отрывистое *staccato*, даже простое поднятие пальца никогда не может быть показано с предельной точностью»¹⁶. Однако, с учетом неоднозначности

¹⁵ Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство.– М.: Музыка, 1969, с. 175.

¹⁶ Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство.– М.: Музыка, 1969, с. 253.

визуального показа, отметим, что в этом случае ученик, наблюдая за игрой педагога, может извлечь необходимую для себя информацию – конкретные двигательные характеристики приема, сравнение их с собственными вариантами и переработка в свете своей индивидуальности. Педагогический показ в этом смысле может служить молодому музыканту «пищей для размышлений» и стимулировать его творческие поиски. Для невидящего исполнителя подразумевается замена визуального показа тактильным. Здесь та «предельная точность», о которой говорит С. Е. Фейнберг, уменьшается многократно. Каким же образом слепой пианист может сформировать представление о необходимом в каждом конкретном случае способе звукоизвлечения?

Для незрячего человека основным источником информации о многообразии окружающего мира является слух. Несмотря на то, что физиологическая наука не находит признаков особого слухового развития слепых, следует признать, что вследствие постоянной «готовности» слуха невидящие люди более остро реагируют на мельчайшие звуковые детали. Опыт практической работы позволяет нам констатировать особую способность обучающегося тонко различать малейшие тембровые оттенки звука. Именно это чрезвычайно ценное для музыканта качество и следует рассматривать как методическую основу работы со слепыми над освоением приемов звукоизвлечения.

В своём исследовании проблем артикуляции М. И. Имханицкий, рассматривая зонную природу штрихов, пишет о бесконечных художественно-штриховых градациях внутри их универсальных классификаций¹⁷. Одному из авторов данного пособия приходилось работать с тотально слепой пианисткой четырнадцати лет, для которой в пределах базисного стакатто существовали «стакатолло», «стакальятто» и т.д.. Названия, придуманные по аналогии со звучанием итальянских слов, характеризовали для неё различные модификации

¹⁷ Имханицкий М. И. Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании.– М.: РАМ им. Гнесиных, 2014.– 231 с.

этого исполнительского приёма в ощущениях и звуковом воплощении. Вследствие того, что многое приходится удерживать в памяти, невидящие люди склонны к систематизации и классификации полученного объема информации. В данном случае начинающей пианистке была необходима «привязка» малейшего изменения в окраске звука к конкретному двигательному ощущению и фиксация ее в формально несуществующем определении.

Незрячий исполнитель организует работу своего двигательного исполнительского аппарата по принципу: от эффекта воспроизводимого звука (с учётом доступного в данном случае слухового контроля) – к движению (визуальная корректировка которого невозможна). Это ни коей мере не умаляет значения контроля со стороны педагога, который должен помочь сфокусировать внимание своего невидящего ученика на определенной художественной цели (звук) и скорректировать набор необходимых двигательных средств (прием).

Относительно конкретных приёмов звукоизвлечения (фортепианных штрихов) и особенностей их исполнения невидящими пианистами, выскажем следующие соображения. Обратимся к мнению крупных исполнителей и преподавателей по поводу способов достижения певучего фортепианного легато: «Певучесть звука достигается на фортепьяно особым способом < ...> нажима клавиш. Суть его состоит в том, чтобы < ...> “нащупать” её поверхность, “прижаться”, “приклеиться” к ней не только пальцами, но и – через посредство пальцев – всей рукой <...>»¹⁸. «При исполнении кантилены пальцы следует держать как можно ближе к клавишам и стараться по возможности больше играть “подушечкой”, <...> то есть стремиться к максимально полному контакту, естественному слиянию пальцев с клавиатурой»¹⁹.

Набор понятий, использующихся в этих цитатах, очень схож с теми, которые характеризуют процесс «знакомства» слепого человека с тем или иным

¹⁸ Коган Г. М. Вопросы пианизма.– М.: Советский композитор, 1968, с. 21.

¹⁹ Мильштейн Я. И. К. Н. Игумнов о Шопене.– Советская музыка. – 1956, № 10, с. 53.

объектом. Определение качества и характеристик предметов «на ощупь» предполагает тесный контакт с ними и включение тонких осязательных рецепторов для вычленения мелкотекстурных деталей. В работе с незрячим пианистом над кантиленным легато следует обращаться к привычным для него проявлениям тактильной памяти, фиксируя внимание ученика на тончайших нюансах качества звука, возникающего в момент мягкого соприкосновения с клавишей. Обычно исполнители с потерей зрения быстро схватывают приёмы тесного слияния с клавиатурой и чутко реагируют на характеристику звучания, связанную с глубиной нажатия клавиши.

Если воспроизведение нюансов фортепианного легато можно отнести к категории естественных двигательных приёмов для незрячего пианиста, то штрихи, связанные с отрывом пальцев от клавиатуры требуют дополнительного внимания. Нам приходилось сталкиваться с ученическим вопросом: как высоко нужно поднимать руку при исполнении отдельных штрихов? При всей кажущейся профессиональной инфантильности, сам факт возникновения таких вопросов у слепого пианиста имеет достаточно веские основания. Дело в том, что, отрывая пальцы от клавиатуры и пусть даже на мгновение теряя с ней непосредственный контакт, такой исполнитель испытывает чувство неуверенности, что чревато возникновением излишнего мышечного напряжения. Зажатая рука и осторожность в отрыве пальцев от клавиатуры ведут к однотипности и резкости движений и, следовательно, однообразию и жёсткости звучания. Работа по достижению двигательной свободы и звукового разнообразия в этом случае крайне затруднительна еще и потому, что движениям рук слепых исполнителей чаще всего не свойственна готовность к воспроизведению мелких, точных, конкретных движений. Однако, педагог, работающий с такими пианистами должен помнить, что уже сама постановка проблемы, привлечение к ней внимания ученика – шаг на пути ее решения.

Детализация способов звукоизвлечения в практической работе исполнителя и преподавателя нуждается в привлечении дополнительных

понятий – образных характеристик, метафор, ассоциативных аналогий. Смысл таких понятий далеко не всегда доступен невидящему исполнителю.

Таким образом, приходится признать, что основным направлением в формировании профессиональных игровых приемов невидящего пианиста является тонкий слуховой анализ момента координации необходимых движений и звукового результата. Говоря о приоритетных исполнительских задачах, Г. Коган пишет: «<...> чем более сосредоточено внимание на цели движения, чем ярче живёт в сознании художественный образ, чем энергичнее в этой связи волевой импульс, – тем быстрее и точнее совершается процесс автоматизации, тем легче находит тело верный двигательный путь к осуществлению целей нашего сознания»²⁰. Для углубления и детализации такой работы необходимо как можно более значительно расширять круг звуковых представлений и аналогий. В этом смысле чрезвычайно перспективным представляется приём сопоставления звучаний рояля и различных оркестровых инструментов. Его потенциальные возможности как одного из способов совершенствования звуковой исполнительской культуры пианиста высоко оцениваются выдающимися представителями фортепианного искусства. Пристальное «рассмотрение» разнообразных звуковых аналогий непременно приведут невидящего пианиста к необходимым для их воплощения способам звукоизвлечения.

Безусловно, такой слуховой подход к данной проблеме является далеко не единственным (наряду, например, с осознанием физиологических возможностей и особенностей функционирования игрового аппарата), однако, на наш взгляд, специфика исполнительской практики незрячего пианиста (с его особой тактильной чуткостью, выработанной в процессе постижения окружающего мира «кончиками пальцев») с точки зрения доступных и потенциально эффективных в данном случае форм и методов работы, делает его наиболее продуктивным.

²⁰ Коган Г. М. Вопросы пианизма. – М.: Советский композитор, 1968, с. 24.

3.4 Преодоление особых технических проблем

Уже говорилось о том, репертуар для исполнителей с проблемами зрения не должен формироваться по принципу наличия или отсутствия в конкретных произведениях трудноисполнимых для них фрагментов. Однако, надо признать, что вопросы, возникающие в процессе выработки невидящим пианистом исполнительских приёмов для преодоления разнообразных технических фортепианных трудностей, многочисленны и весьма специфичны. Пресловутая «зажатость» и извечная скованность игрового аппарата – как общая тенденция в исполнительской практике незрячих – отмечается практически всеми исследователями этой проблемы и является основным «камнем преткновения» на пути достижения виртуозной свободы. Негативные качества проявляются при исполнении как «мелких», так и «крупных» видов техники, однако, формируются они, по нашим наблюдениям, в условиях недостаточно продуманной работы именно над аккордовой фактурой, особенно если изложение связано с переносом рук на большие расстояния. Здесь необходим поиск целесообразных для каждого особого случая двигательных решений.

Переносы рук на значительные расстояния – скачки – представляют для пианистов особую сложность. В беседах с невидящими учащимися нам часто приходится сталкиваться с высказанным ими понятием «предощущения» (антиципации) каждого последующего элемента изложения. Первичность осознания задачи до её конкретного исполнительского решения, мобилизует игровой аппарат, обеспечивая готовность рук занять новую позицию, и способствует более точному и чистому исполнению.

Применительно к рассматриваемому вопросу, обратимся к мнению С. Е. Фейнберга, который, анализируя особенности позиционной игры, пишет: «Существует два противоположных суждения о способах переноса руки в новую позицию. Первый принцип требует от пианиста, чтобы при перемещении руки в новую позицию палец достигал нужной клавиши в последнее мгновение. Другая школа считает необходимым предварительное

занятие рукой позиции, чтобы дать возможность руке организовать для последующего исполнения. Первый способ приводит к широким затяжным движениям. Неудобство заключается в том, что движение руки, предваряющее игру на новой позиции, сочетается с молниеносным началом исполнения. <...> Поэтому начало исполнения в новом регистре часто страдает неточностью и несобранностью <...> Другой способ практичнее и дает лучшие результаты <...> Его можно было бы формулировать так: это – принцип заранее занятой позиции. Он исключает длинные дуговые линии, заменяя их короткими переносами, дающими возможность пианисту подготовиться к дальнейшей игре»²¹. На занятиях с невидящими учениками, при решении проблемы переноса рук на более или менее значительные расстояния, часто ставятся следующие задачи:

- представить себе нужные клавиши, осознать кратчайшее расстояние между ними;
- подготовить руку, приводя ее в нужное для дальнейшей игры положение.

Эти словесные описания этапов выполнения определенного технического приема достаточно точно отражают основные принципы позиционной техники. Например, последовательность скачков в двадцать четвёртой вариации «Рапсодии на тему Паганини» С. В. Рахманинова, позиционно сформированная для технической работы звеньями, состоящими из трех-четырёх нот (в приводимом примере они выделены техническими скобками), станет значительно удобнее для исполнения невидящему пианисту. Заключительные в этом примере переносы руки на большие расстояния исполняются с максимально открытой ладонью, причем свободные от игры пальцы легко касаются черных клавиш для ориентации в направлении скачка:

²¹ Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство.– М.: Музыка, 1969, с. 274-275.

Var. XXIV

A tempo un poco meno mosso

The musical score is written in common time (C) and consists of four staves. The top two staves are for the right hand, and the bottom two are for the left hand. The piece features triplet patterns and staccato markings. The first two measures of the right hand are marked 'p staccato' and include an 8va (octave) marking. The left hand has a few notes in the second measure, including a triplet. The word 'Arpe' is written above the right hand in the third measure.

Слепой исполнитель всегда вынужден думать «на ход вперед» – любая неподготовленность может самым плачевным образом сказаться на результате его игры. И в этом смысле разумная расчетливость исполнения, основанного именно на смене позиций должна стать для него основополагающей целью в достижении точной и безупречной игры.

Дополним ряд условий, необходимых для точного выполнения скачка невидящим исполнителем следующими, важными, по нашему мнению, моментами:

- внимание должно концентрироваться не только на собственно исполняемом материале – в воображении нужно охватить всю картину с подробностями расположения соседних клавиш и выбранных контролирующих точек;
- в работе используется не просто медленное проигрывание, а точное осознание расстояния между клавишами.

Дополнительным гарантом точности при перемещении рук для невидящего пианиста служат так называемые промежуточные опорные точки. Ориентиром в данном случае являются выпуклые черные клавиши, беззвучное

прикосновение к которым помогает возможно точно определить расстояние до конечной цели. Выбор подобных ориентиров сугубо индивидуален и должен быть удобен пианисту, что во-многом зависит от его физических данных. Этот прием необходим невидящему исполнителю для достижения пространственной уверенности и технической свободы, хотя слово «опорная» (точка) следовало бы на наш взгляд заменить на более соответствующее его назначению – «контролирующая». По нашим наблюдениям при беззвучном касании черных клавиш незрячими пианистами происходит подмена пальцев. При скачках на значительные расстояния используется подмена первого пальца на пятый или наоборот в зависимости от направления движения. Прием, связанный с пальцевой подменой, используется не только в момент осязания «контролирующих точек». Так, в октавных скачках левой руки в средней части экспромта Ф. Шопена фа-диез мажор происходит моментальная подмена первого пальца на пятый (и наоборот в обратном движении) что позволяет удерживать руку на клавиатуре в нужном положении:

Следует заметить, что слепые пианисты, в отличие от большинства своих зрячих коллег, в работе над сложными техническими элементами проявляют склонность (быть может вынужденную) к их глубокому методическому

анализу. Как бы парадоксально это не звучало, но по нашим педагогическим наблюдениям именно слепые ученики значительно быстрее добиваются положительных результатов в освоении скачков, что лишний раз подтверждает преимущество осмысленных занятий перед до сих пор весьма распространенным механическим заучиванием.

Использование техники «заранее занятой позиции» весьма перспективно не только для скачков и арпеджио, которые предполагают в той или иной степени значительные расстояния между клавишами, но и для других технических формул. Так, при исполнении гаммообразных и фигурационных пассажей в момент подкладывания первого пальца у слепых, не имеющих возможности визуально контролировать прием, нередко возникает достаточно резкий поворот кисти, прерывающий дальнейшее движение. В этой ситуации смена позиций, не подразумевающая слитного легато, может помочь решить возникшую проблему. Удобная аппликатура облегчит момент быстрого перемещения руки при смене позиций.

Таким образом, следует признать, что «принцип заранее занятой позиции», которому отдает предпочтение С. Е. Фейнберг, для невидящего пианиста – во многих случаях практически единственно возможный путь к достижению технической свободы и чистоты исполнения. Не будет преувеличением сказать, что только позиционная игра может снять то напряжение в освоении технических трудностей, которое возникает вследствие отсутствия визуального контакта с клавиатурой.

Учитывая принципиальную важность позиционной игры для профессионального становления пианиста с проблемами зрения, очень важно на самом раннем этапе обучения уделять особое внимание формированию его исполнительского мышления в этом направлении. Скольких же исполнительских проблем можно будет избежать в дальнейшем!

Нотный материал, в котором используется перекрещивание рук, неизменно вызывает у незрячего исполнителя чувство дискомфорта. Музыкант, не имеющий проблем со зрением, способен визуальным образом оценить ситуацию с

нестандартным фактурным расположением. В нашем же случае пианист теряет привычное ощущение пространства клавиатуры и может быть совершенно «выбит из колеи». Для облегчения этой конкретной трудности можно предложить воспользоваться в работе следующим приемом: изменив октаву в расположении рук, сначала привыкнуть к материалу, проучивая эпизод, и только затем перейти к переkreщиванию. Кроме того, уверенность в этой ситуации придает легкое касание пальцами перемещаемой руки внешней стороны ладони статичной руки, что служит дополнительным ориентиром в оценке местоположения рук. В спокойном темпе ситуация с переkreщиванием не является столь острой. При перемещении левой руки над правой в сопровождении темы «Грёз любви» Ф. Листа у невидящего исполнителя имеется в распоряжении достаточно времени для осознания процесса. Однако, и здесь необходимо их соприкосновение «по касательной», что обеспечит стабильность исполнения приема и даст возможность слепому пианисту полностью сосредоточиться на решении художественных задач.

Темпо I

The image shows a musical score for piano, consisting of two systems of music. The first system is marked 'Tempo I' and includes the markings 'dolce' and 'armonioso'. The score is in a key with three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and a 3/4 time signature. The first system shows a right-hand melody with eighth-note patterns and a left-hand accompaniment with chords and eighth-note patterns. The second system continues the piece with similar patterns and includes a dynamic marking 'f' (forte).

Необходимость перекрестного перемещения рук в подвижном темпе ставит перед незрячим исполнителем более сложные задачи. В приведенном примере ситуация усугубляется изложением в обеих партиях однотипного

материала, не имеющего функциональных, фактурных и регистровых различий, что вне визуального контроля мешает ясному представлению о расположении рук на клавиатуре. Для преодоления пространственной «путаницы» можно предложить такому пианисту представить каждый из арпеджированных пассажей в виде цельного построения, объединенного общим движением. Тогда чередование этих пассажей станет для него таким же менее сложным, как, например, чередование аккордов, не связанное с позиционным изменением:



Значительную трудность для исполнителей с ограниченными возможностями по зрению (как, впрочем, и для всех, играющих на фортепиано) представляет собой октавная техника. Не преувеличивая в данном случае специфики освоения этого вида технических трудностей слепыми, укажем на некоторые особенности. Нередко незрячие пианисты, стремясь сформировать в своих ощущениях «границы» интервала, сгибают фаланги первого и пятого пальцев, чем фиксируют руку на каждой отдельной октаве. На наш взгляд этот прием не имеет никаких позитивных результатов, приводя к излишнему напряжению игрового аппарата. Значительно более результативной является в этом случае игра достаточно открытой, свободной рукой, причем менее утомительными для пианиста становятся октавные эпизоды, объединенные общим направлением движения, соответствующего выразительному содержанию музыки. В ситуации с музыкантами, имеющими ограничения по зрению, в процессе исполнения октав обязательно должны участвовать средние

пальцы. Они контролируют расстояние между клавишами и дают возможность невидящему исполнителю реально осознать местоположение октавы. Особое внимание нужно обратить на необходимое ощущение легкости и чуткости свободных от исполнения пальцев, так как излишняя напряженность может помешать хорошему «обзору».

3.5 Формирование благоприятной психологической среды в инклюзивном фортепианном классе

Обучение в специализированной образовательной организации отнюдь не предполагает для людей с ограниченными возможностями здоровья возникновения чувства обособленности и наличия каких-либо ограничений в области социальной адаптации. В качестве примера сошлёмся на принципы формирования образовательной среды, выработанные коллективом РГСАИ на основе многолетнего практического опыта. В академии, имеющей в своём распоряжении весь арсенал средств, необходимых для обучения людей с ограниченными возможностями здоровья (специальное техническое оснащение, педагогический состав, владеющий специализированными методиками и т. д.), учатся люди, не имеющие физических проблем. Возникает форма инклюзии с «двусторонней адаптацией», при которой: с одной стороны, студенты-инвалиды получают полноценное профессиональное образование и не чувствуют оторванности от общего социального пространства; с другой – студенты, не являющиеся инвалидами, при профессионально равных условиях получают уроки *реальной* толерантности, так необходимой нашему обществу. Кроме того, процесс психологической адаптации инвалида в структуре данного типа обучения во многом зависит от интенсивности общения и постепенного накопления опыта. Данная возможность осознания психологической совместимости со своими здоровыми однокурсниками становится лучшим основанием для понимания собственных профессиональных сил, что самым

положительным образом сказывается на процессе реализации учебной программы.

Создание комфортной психологической среды в интегрированном фортепианном классе является важнейшей установкой в процессе обучения студента с серьёзными пробелами зрения. Одним из важнейших шагов в этом направлении является необходимость формирования внутри класса коллектива единомышленников. Для группы обучающихся-исполнителей это является далеко не простой задачей, так как весь процесс обучения в конечном итоге имеет целью воспитание творческой индивидуальности. Кроме того, инвалидность зачастую формирует целый ряд тяжелых комплексов – подавленная психика, заниженная самооценка, негативное отношение к собственному «Я». Замкнутость в сфере своих проблем ведет к усугублению и развитию этих процессов и, как итог, затруднению в установке межличностных отношений между обучающимися без физических отклонений и незрячими и слабовидящими. Профессиональный и человеческий авторитет педагога должен быть направлен на воспитание уважения к личности каждого обучающегося в классе. В некоторых случаях (как правило, такие случаи возникают со здоровыми обучающимися, поступившими на первый курс) преподаватель должен провести предварительную беседу, объяснив специфику инклюзивного обучения в фортепианном классе.

Руководителю класса необходимо внимательно относиться ко всем возникающим конкретным ситуациям, которые могут являться причиной недопонимания и конфликтов. Например, обратимся к такому необходимому фактору обучения исполнителя в специальном классе творческой образовательной организации, каким является профессиональная конкуренция. В обычном учебном заведении своеобразный рейтинг учащихся класса определяется уровнем одаренности при прочих равных условиях. В специализированном – ряд учащихся класса испытывает определенные физические затруднения. Другими словами, то, что одними достигается с

легкостью, для других трудно преодолимо. В этих условиях педагогическая мудрость заключается в тонкой психологической корректировке межличностных отношений, складывающихся в классе, так как простое сравнение игры учеников может нанести серьезный удар по самолюбию и разуверить инвалида в своих силах.

Таким образом, психологическая составляющая работы преподавателя приобретает признаки обязательного условия, от которой напрямую зависит как партнёрское общение обучающихся, так и качество их профессиональной подготовки.

Отметим наиболее важные психологические аспекты, которые необходимо учитывать преподавателю, обучающему студента с серьёзными зрительными отклонениями. Эмоции как особое отражение окружающей действительности, раскрывающееся в субъективном восприятии человека к реальности, зависят во многом от полноты и точности отражения сознанием окружающего мира. Безусловно, слепота, сужающая сферу чувственного познания, оказывает существенное влияние на направление эмоций, а также отражается в русле жизнедеятельности индивида. Отсутствие зрения, как показывают исследования, трансформирует лишь степень проявления тех или иных эмоций, а также их внешнее проявление.

Формирование и проявление различных чувств и эмоций в немалой степени зависит от сенсорной сферы и обосновывается материальными и духовными потребностями, формирование которых напрямую связано с накоплением чувственного опыта, в частности, опыта концертных выступлений. Не вызывает сомнений, что различные эмоциональные реакции (как положительные, так и отрицательные), происходят в результате прямой реакции зрячих на визуально воспринимаемые предметы, явления, их свойства, в то время как подобная реакция у невидящих отсутствует. Слепота (особенно врождённая) влияет и на изменения в характере и качестве потребностей, что в

итоге отпечатывается на эмоциональных переживаниях, возникающих в результате их удовлетворении или неудовлетворении.

Формирующиеся идентичные эмоциональные проявления и реакции, эмоции и чувства одновременно являются неидентичными по характеру отношения уровнями любой профессиональной деятельности. Эмоции, как закономерная реакция на удовлетворение (также как и неудовлетворение) потребностей при потере зрительных функций проявляют не такие серьёзные трансформации, как чувства. Отметим, что тифлопсихология не даёт однозначного ответа на природу формирования такого процесса и, соответственно, степень и глубину подобных переживаний. Некоторые исследователи полагают, что невидящие менее эмоциональны, чем люди с нормальным зрением, другие, напротив, подчёркивают особую полноту эмоций в их жизни. На наш взгляд, данный вопрос не может быть решён однозначно. Не подлежит сомнению, что перечень естественных потребностей удовлетворяется невидящими абсолютно так же, как и обычно видящими, и эмоции, возникающие в процессе такого удовлетворения, будут зависеть только от того, какое место занимает определённая потребность в общей иерархии потребностей²².

В удовлетворении потребностей, непосредственно зависящих от функционирования зрительного анализатора очевидно, что слепота оказывает сильное влияние на степень эмоций. Например, часто наблюдаемые у незрячих отрицательные эмоции при непосредственном реагировании на неудачное (с их точки зрения) сценическое выступление (на самом деле исполнение может быть на приличном уровне) можно объяснить в одном случае необъективным пониманием профессиональных критериев. В то же время очевидно, что ряд объектов и их свойств, ситуаций, практически никогда не вызывающих эмоций у нормально видящих (особенно это касается неожиданных сценических

²² Подробнее об этом см.: Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений.– СПб.: КАРО, 2006.– 336 с.

ситуаций, не связанных непосредственно с процессом исполнения сочинения: низкий уровень посадки и невозможность быстро понять, как его отрегулировать, внезапное осознание во время исполнения, что верхняя крышка рояля открыта не на нужном уровне, который был во время репетиций и т. д.), у незрячих вызывают сильные эмоциональные переживания. В этом случае такой исполнитель утрачивает ощущение интегрированности, невольно фигурируя в центре внимания, что вызывает с его стороны отрицательную реакцию, а вслед за этим эмоциональное напряжение, поэтому для незрячих обучающихся крайне важно внимательно проводить репетиции, учитывать любые малейшие нюансы.

Некоторые исследователи определяют причину эмоциональных расстройств в осознаваемом невидящими музыкантами отношении нормально видящих к слепоте, причём подобное отношение может иметь диаметрально противоположный характер: от восхищения до недоверия и даже брезгливости. Иными словами, поведение на концерте зрячих зрителей часто вызывает у незрячих исполнителей негативные эмоциональные реакции. Подобное отношение провоцирует формирование постоянно высокого эмоционально-психического напряжения. В данной ситуации возможно два сценария развития событий:

- принятие взгляда зрячих на свои специфические особенности, что формирует утрату самоуважения и комплекс неполноценности;
- эмоциональное сопротивление понятиям зрячих о своих физических ограничениях, выражающееся в неприязни, избегании общения и взаимодействия с окружающими, что вызывает нежелание выступать.

Здесь следует подчеркнуть, что стандартные, обыденные представления зрячих об эмоциональном мире невидящих зачастую оказываются неверными. Это не мир тьмы, уныния, отчуждённости. Минимум для слепорождённых и ослепших в детском возрасте визуально воспринимаемое зрячими пространство должно восприниматься нейтрально (без света и без темноты). Так как принцип

инклюзивного образования предполагает не только внедрение обучающихся с проблемами зрения в обычную образовательную среду, но и обратный процесс, то в воспитании понимания психологии незрячих, их внутреннем мире, принятии их заключается одна из стратегических задач инклюзивного образования.

Таким образом, можно констатировать, что слепота, ограничивая творческие возможности индивида, нарушая гомеостаз (баланс с окружающей физической и социальной средой), рождает определённые сдвиги в эмоциональной сфере, трансформации в эмоциональном отношении к некоторым трудно познаваемым сторонам действительности, не изменяя в общем сущности эмоций.

Чувства, формируемые в сфере эмоций, являются особой формой отношения индивида к окружающему миру. В отдельных случаях наблюдающиеся при отсутствии зрения отклонения в формировании моральных и интеллектуальных чувств (чрезмерное себялюбие, отсутствие чувства долга, уважения, юмора и т. д.) встречаются и у зрячих и ни в коей степени не могут быть аргументированы слепотой. Не полноценное развитие и формирование отрицательных чувств может быть объяснено исключительно недостатками воспитания. Такое положение в первую очередь затрагивает моральные чувства, имеющие наиболее характерную социальную направленность и отражает категориальную систему человеческих отношений и ценностей. Не отклонение в развитии зрительной функции, а неверное отношение в семье (излишняя опека, заласкивание, противопоставление ребёнка другим членам семьи в виде «обиженного судьбой» или, наоборот, заброшенность), в общеобразовательной и музыкальной школе (подчёркивание неспособленности невидящего ученика к жизни, упрёки преференциями и благами, получаемыми через систему государственного социального обеспечения, переоценка возможностей и способностей и т. д.) формируют целый комплекс проблем, мешающих адекватному профессиональному обучению незрячего или слабовидящего пианиста.

Интеллектуальное развитие такого обучающегося также существенно зависит от его социального положения и окружающей среды. Обязательным условием для развития умственной функции является интеллектуальная деятельность. Предоставление незрячим такой возможности, в частности их обучение в комплексе школа-колледж-ВУЗ, открывает широкие возможности для развития интеллекта.

В то же время его развитие обусловлено положительным развитием познавательной деятельности и способностью и возможностью осознать все стороны в предметах и явлениях, анализировать их сущность, соизмерять закономерности развития. В случае отсутствия такого комплексного развития невозможно обучить и воспитать профессионального, востребованного музыканта. Слепота сужает область чувственного познания, что в свою очередь отрицательно сказывается на развитии мышления, ставит определённые преграды на пути формирования интеллекта, возникающих в процессе получения творческого образования. Однако огромные компенсаторные возможности позволяют незрячим преодолеть большое количество препятствий на пути овладения знаниями, успешно заниматься интеллектуально-творческой деятельностью, в процессе которой и развиваются комплекс чувства.

Наиболее глубокое влияние слепота оказывает на эстетические чувства, возникающие и развивающиеся при восприятии незрячим прекрасного. Эстетические чувства возникают не только в процессе зрительного анализа, но и при слуховом, осязательном, вкусовом и обонятельном восприятиях. Отметим, что тотальная или парциальная слепота тотально или частично делает невозможным восприятие тех сторон бытия, которые оказывают на человека наиболее серьёзное эмоциональное воздействие. Данными причинами обусловлено негативное изменение в части культурных потребностей и интересов, безусловно оказывающих существенное воздействие на развитие эстетических чувств.

В данном контексте наиболее важным представляется следующие положение: возможно ли компенсировать пробелы в развитии и проявлении

эстетических чувств незрячих? В тифлопсихологии XIX в. получило широкое распространение мысль, согласно которой незрячим свойственно наслаждение прекрасным, в связи с тем, что они обладают прирожденным идеалом красоты, а для раскрытия их потенциальных возможностей нужно специальное воспитание. Утверждение о необходимости эстетического воспитания незрячих актуально и по сей день, хотя основу для него мы видим не в прирожденном идеале красоты, а в способности незрячих адекватно воспринимать окружающий мир при помощи интегративной составляющей сохранных анализаторов. В процессе обучения игре на фортепиано слабовидящих и незрячих студентов с применением методологически выверенного подхода формируются наиболее точные представления о прекрасном.

3.6 О подготовке незрячего пианиста-исполнителя к выступлению на концертной эстраде

Выход на концертную сцену для каждого исполнителя сопряжен с целым спектром эмоционально-психологических переживаний. Психологическая подготовка к выступлению начинается с момента разучивания произведения и завершается предконцертными правилами поведения исполнителя. Попробуем остановиться на некоторых специфических моментах подготовки к концертному исполнению незрячих пианистов.

Подготовка к выступлению незрячего пианиста может включать следующие ключевые моменты: общая психологическая подготовка, адаптация к сценическому выступлению с конкретным произведением, овладение приемами ситуационного реагирования.

Психологическая подготовка к концертному выступлению незрячего пианиста прежде всего заключается в концентрации на положительных моментах собственной игры. Существуют различные виды мотиваций, влияющих на психологическое предконцертное состояние исполнителя. Они

связаны с отношением музыканта к исполняемым произведениям, отношения исполнителя к публике и профессиональным самосовершенствованием. Уже упоминавшееся недопонимание зрячими эмоционально-психологического содержания внутреннего мира слепых при поверхностных отношениях ведет к проявлению скорее сочувствия, чем уважения. Сталкиваясь с этим, слепой человек может потерять доверие к окружающим и замкнуться в сфере собственных переживаний. Необходимое позитивное воздействие могут иметь такие слова педагога: «Сцена должна стать для тебя тем плацдармом, на котором ты, не связанный условностями и трудностями личного общения, способен отстоять свою личностную уникальность во всей тонкости и глубине ее проявлений!».

Для слепого исполнителя основной мотивацией для концертного выступления является самореализация. Именно поэтому важна психологическая поддержка, которая формирует в сознании незрячего музыканта уверенность в своих возможностях, что подчёркивает его самостоятельность и индивидуальность и помогает бороться с комплексом «самонедостаточности». Адаптационный аспект подразумевает моделирование исполнения произведения в конкретных сценических условиях: от представления всех исполнительско-игровых движений, концентрации на внутрислуховом образе до представления о том, какая в зале акустика и т. д. Для невидящего человека особенно важны организационно-технические детали: где располагается публика, насколько удалён рояль от выхода на сцену и т. п. Малейшая «внештатная ситуация» может вывести подобного рода исполнителя из состояния сценической сосредоточенности. Поэтому для освоения сценического пространства целесообразно проводить достаточные по времени репетиции в присутствии сопровождающего помощника. Необходимость исполнения концертных программ на предоставленных инструментах – обычный стрессовый фактор в работе любого пианиста. Невидящий музыкант более остро чувствует особенности в конструктивных особенностях инструментов. Различие в размерах инструментов и малейшие

конструктивные особенности клавиатуры (например, высота и ширина клавиш) в отсутствие визуальной оценки могут вызвать у невидящего исполнителя растерянность и ощущение дискомфорта.

Вопрос выработки у незрячего исполнителя приёмов ситуационного реагирования охватывает множество аспектов, но прежде всего они лежат в лоне общепрофессиональной подготовки. Невозможность прочитать нотный текст даёт толчок к развитию навыка подбора и импровизации. И эти способности необходимо развивать и культивировать, так как они дают ощущение свободы и позволяют лучше реагировать на возможные казусы во время выступления.

В заключении следует сказать, что концентрация внимания на специфических особенностях исполнительской практики невидящих музыкантов отражает содержание рабочего этапа в смысле поиска доступных средств для достижения цели. Сама же цель – наиболее полное раскрытие замысла произведения на концертной эстраде – не должна допускать особого отношения к такому исполнителю.

Заключение

В данной главе рассмотрены основные положения обучения исполнителей с ограниченными возможностями здоровья по зрению в специальном фортепианном классе в условиях инклюзивной профессиональной и высшей образовательной организации. Ввиду этого авторы сочли важным акцентировать внимание на вопросах и проблемах, требующих особого внимания в процессе обучения незрячего или слабовидящего молодого музыканта.

В главе поэтапно раскрывается специфическая проблематика обучения такого пианиста, а именно: проблемы выбора репертуара и специфика разбора нотного текста по системе Л. Брайля, а также его влияния на все последующие этапы освоения произведения (вплоть до концертного исполнения), разбор произведений по слуху и при помощи специальных компьютерных программ,

актуальные вопросы начального этапа работы над сочинением, проблемы ориентации в пределах клавиатурного пространства и особенности формирования профессиональных двигательных навыков у незрячих пианистов, выявление специфики работы над приёмами звукоизвлечения, преодоление особых технических проблем, формирование благоприятной психологической среды в инклюзивном фортепианном классе и специфические вопросы подготовки к концертному выступлению.

Указанные направления работы требуют внимательного отношения со стороны преподавателя. Несмотря на все перечисленные проблемы и сложности обучения студентов с дефектами зрения, практика показывает возможность достижения ими высоких профессиональных результатов при положительной мотивации обучающегося и верном педагогическом подходе. Преподаватель должен руководствоваться тезисом, согласно которому физические недостатки не являются препятствием для творческой деятельности в любой области, а особенно там, где ведущим является активно развивающийся слух и мысленные представления, что является базовыми умениями для профессионального музыканта.

Необходимо добиваться качества и профессионализма во всех действиях, никогда не отступая и не преувеличивая профессиональных последствий физических недостатков студента. Некоторые объективные затруднения, возникающие у данного контингента обучающихся в области освоения исполнительских навыков необходимо корректировать высоким профессионализмом подготовленного к такой работе преподавателя и требовательностью к себе студента-исполнителя.

Данная работа не претендует на полное раскрытие проблем инклюзивного обучения в классе специального фортепиано, а её авторы излагают педагогическую модель, сформированную в условиях своей практической деятельности.

Рекомендуемая литература:

1. Вицинский А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением.– Известия АПН РСФСР.– 1950. – №25, с. 178.
2. Гольденвейзер А. Б. Статьи, материалы, воспоминания. М., «Советский композитор», 1969.– 445 с.
3. Гохфельд Ю. М. Об обучении слепых детей игре на фортепиано // «Дефектология», 1975, № 2, с. 11-37.
4. Имханицкий, М. И. Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании.– М.: РАМ им. Гнесиных, 2014.– 231 с.
5. Калицкий, В. В. Диалогичность процесса музыкальной коммуникации «композитор-исполнитель-слушатель».– Художественное образования и наука. – 2015. – № 1, с. 160–169.
6. Коган, Г.М. Вопросы пианизма. – М.: Советский композитор, 1968.– 460 с.
7. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений.– СПб.: КАРО, 2006.– 336 с.
8. Манякин В. И. Теория и практика работы с начинающими пианистами. – Астана, МОН РК, ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, 2004.– 209 с.
9. Манякин В. И. Гимнастические упражнения как средство организации, коррекции и совершенствования игрового аппарата пианиста. – МОН РК, ЕНУ им. Л. Н. Гумилева. // Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции «Физическая культура и спорт как важнейший фактор формирования здорового образа жизни». Астана,– 2005, с. 126–135.
10. Мильштейн, Я. И. К. Н. Игумнов о Шопене.– Советская музыка.– 1956, № 10, с. 53.
11. Моцарт В.-А. Сонаты для фортепиано [шрифт Брайля].– СПб.: Чтение, 2002.

12. Путь к совершенству. Диалоги, статьи и материалы о фортепианной технике. Сост. Стуколкина С. М.– СПб.: Композитор, 2007.– 392 с., нот.
13. Рыбаков В. И. Проблемы начального обучения детей с недостатком зрения в классе баяна // Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. М., 2008.– 156 с.
14. Скребкова-Филатова, М. С. Фактура в музыке.– М.: Музыка, 1985.– 285 с.
15. Смирнов Г. А. Запись нот по системе Брайля / в 2-х ч. М.: ИПТК «Логос» ВОС, 1988-2002.
16. Журнал «Социологические исследования», № 12 – 1995, с.123-125.
17. Фейнберг, С. Е. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969. – 598 с.
18. Шмидт-Шкловская А. А. О воспитании пианистических навыков. – Л.: Музыка, 1971.– 72 с.
19. Юдовина-Гальперина Т. Б. За роялем без слез, или я-детский педагог.– СПб., Союз художников, 2002.– 112 с.

Глава II

КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКИЙ КЛАСС

Введение

Подготовка концертмейстера в процессе обучения в профессиональной и высшей образовательной организации является одним из приоритетных направлений обучения и воспитания пианиста. Обусловлено такое положение рядом причин. Искусство пианиста-концертмейстера в разных своих проявлениях, вызревая из синкретического искусства совместного музицирования, ещё в недрах становление музыкальной культуры первобытного строя, через длительный эволюционный процесс вокально-инструментального развития, включающего этапы взаимодействия и взаимозаменяемости, сквозь утверждение клавесина и клавикорда как ансамблевых инструментов, а впоследствии и фортепиано, индивидуализацию функций солиста и концертмейстера, корреляцию с вокальной и инструментальной музыкой, – постепенно получило статус самостоятельной деятельности, утвердив себя как модель художественно сформированной области исполнительства. Сейчас профессию концертмейстера характеризует многовекторность и, собственно, в виде исполнительской своей составляющей существует в нескольких направлениях: вокальный, инструментальный концертмейстер, оперный концертмейстер, балетный концертмейстер, концертмейстер хора, концертмейстер вокальных, инструментальных, оперно-симфонических, хоровых, танцевальных и балетных классов музыкальных учебных заведений: досуговые учреждения (клубы, студии эстетического развития и т. д.), детские музыкальные школы (школы искусств, хореографические школы), музыкальные или хореографические колледжи (училища), высшие учебные заведения искусств.

Однако на сегодня сложилась весьма парадоксальная ситуация: искусство концертмейстера, которое на протяжении веков формировалось и закреплялось в исполнительской практике, имеет свою специфику, исполнительские,

педагогические задачи, получило широчайшее распространение именно как профессия, до сих пор не имеет теоретического обоснования в специальных научных источниках, соответственно, практически полностью отсутствуют качественные, развёрнутые методики обучения концертмейстерскому искусству. А о специфике преподавания концертмейстерства в инклюзивных условиях с обучающими, имеющими серьёзные ограничения здоровья, не приходится и говорить – на настоящий момент подобных исследований нет.

По этим причинам целесообразно разделить данную главу на два основных раздела:

- Общие методические замечания о преподавании дисциплины «Концертмейстерский класс»;
- Специфические аспекты обучения людей с особыми образовательными потребностями в рамках освоения дисциплины «Концертмейстерский класс».

Отметим, что определённые позиции из перечисленных разделов будут пересекаться, что объясняется общим предметом методического анализа – специфических вопросов обучения и воспитания музыкантов с ограниченными возможностями здоровья.

Данная работа не претендует на полное раскрытие проблем инклюзивного обучения в концертмейстерском классе, а её автор предлагает рассмотреть изложенную педагогическую модель, сформированную в условиях своей практической деятельности.

§1. Общие методические замечания о преподавании дисциплины «Концертмейстерский класс»

Любая профессиональная педагогическая деятельность ставит своей целью воспитание компетентного, эрудированного, востребованного специалиста.

Дисциплина «Концертмейстерский класс», входящая в блок специальных дисциплин, преследует не только сугубо внутриведомственные цели (в виде подготовки выпускника к профессиональной концертмейстерской деятельности), но и реализации общей концепции творческого воспитания и обучения пианиста.

В комплекс умений, знаний и навыков, сформированных в процессе освоения дисциплины «Концертмейстерский класс» входят следующие базовые позиции: чтение нотного текста с листа, транспонирование, импровизация, фактурная трансформация, подбор по слуху, игра нескольких партий одновременно, игра на рояле хоровых и симфонических партитур, знание элементов вокальной и дирижёрской техники, работы с вокальным и инструментальным ансамблем, хором, умение ориентироваться в вопросах певческой дикции, орфоэпии, следить за партиями партнёров в ансамбле и корректно исправлять возможные неточности и т. д. В данном разделе мы не будем подробно касаться всех этих вопросов (проанализируем некоторые из них в следующих частях нашей работы, посвящённых инклюзивному обучению), сейчас же остановимся на общеметодологических вопросах концертмейстерского искусства²³.

В отличие от сольного исполнительства, работа музыканта этого направления предполагает, прежде всего, профессиональную мобильность и способность к адаптации, поскольку зависит от различных обстоятельств (смены партнёров, сцены, произведений в концертной программе, ограниченного количества репетиций и ускоренной подготовки концертных программ, нестандартных ситуаций во время выступлений и необходимости мгновенных реакций, умение быстро транспонировать, уметь организовать коллектив и т. д.). Поэтому многомерность феномена концертмейстера служит фундаментом для осознания важности его статуса и углублённого овладения специальностью.

²³ Более подробную информацию об истории и методике концертмейстерства можно получить в издании: Калицкий В. В. История, теория и методология концертмейстерского искусства // Учебно-методическое пособие.– М.: Спутник+, 2016.– 190 с.

Формирование понятийной базы взаимодействия концертмейстера и солиста осуществляется на пересечении искусства концертмейстера и солиста различных исполнительских направлений. Её можно трактовать как систему ясно очерченных координат совместного творчества и в которой закладывается фундаментальная основа их сотрудничества. Каждая стадия овладения этим форматом сотворчества требует личной вовлеченности концертмейстера в процесс.

Методологической основой деятельности концертмейстера является полное понимание исполнительских целей и задач всех участников ансамбля, прежде всего, чёткое осознание отличия в специфике сольного и совместного исполнительства, что является одним из базовых принципов приобретения концертмейстером необходимых ансамблевых навыков и знаний. Специфические свойства совместной интерпретации исходят из особенностей этого вида исполнительства, которое предусматривает одновременное участие в процессе сотворчества, соответственно, первостепенной задачей воспитания концертмейстера является развитие внимания прежде всего на согласованности действий и общую концепцию совместного исполнительства, которая формируется упорядоченностью всех её компонентов в стройную и согласованную систему, в результате чего исполнение становится процессом взаимодействия субъектов, направленным на художественную интерпретацию музыкального произведения.

А. Готлиб отмечает: «Совместная игра отличается от сольной прежде всего тем, что и общий план и все детали интерпретации являются плодом раздумий и творческой фантазии не одного, а нескольких исполнителей и реализуются они их объединенными усилиями. Процесс созревания художественного замысла и процесс его претворения в конкретных звуковых образах у ансамблиста и солиста различны. Если пианист-солист может воспроизвести звучание пьесы в целом, то пианист-ансамблист – только звучание своей партии. Причем знание партии, даже отличное, еще не делает пианиста партнером. Он становится таковым лишь в процессе совместной работы с

другим участником (или другими участниками) ансамбля»². И далее: «Музыкальное общение активизирует творческую волю исполнителя, расширяет границы его фантазии. Предложенные партнером новые идеи интерпретации, подсказанный им неожиданный вариант решения художественной задачи, поиски аргументов в возникшем споре обогащают репетиционные занятия <...>. Поэтому и нередки случаи наиболее полного и яркого раскрытия индивидуальности артиста именно в совместном с другими музыкантами, а не в сольном исполнении»³.

Обращаясь к методическим аспектам совместного музицирования, заметим, что идея творческого равноправия воплощается музыкантами в постоянной деятельности. Их активность определяется не только характером дарования, приобретённым опытом, но и форматом участия в совместном исполнительском процессе, сочетающем внимательное отношение к намерениям солиста с обязательным проявлением собственной индивидуальности. А. Готлиб говорил по этому поводу: «При воплощении коллективно созданной интерпретации понятия „исполнительское творческое переживание“ трансформируется в родственное ему, однако не тождественное понятие „творческое сопереживание исполнителей“»⁴. Исполнительское партнёрство базируется на взаимосогласованности действий и намерений исполнителей, на двустороннем влиянии и поиске путей взаимодействия. «Музыкальная компетентность концертмейстера, которая порождает у певца доверие к партнёру, является важным условием плодотворного сотрудничества», – считает Н. Лузум и для подтверждения своих рассуждений приводит мнение Е. Нестеренко: «Случается, что взгляды моих партнёров на исполнение романса или даже вокального цикла совпадают с моими, но порой идеи интерпретации в них достаточно отличные от моих, и я, попросив учесть

² Готлиб А. Основы ансамблевой техники. – М.: Музыка, 1971, с. 3-4.

³ Там же, с. 13.

⁴ Там же, с. 6.

мою точку зрения, прежде всего стремлюсь к тому, чтобы из индивидуальности моей и каждого из пианистов выходил каждый раз будто новый сплав»⁵.

В процессе обучения в концертмейстерском классе необходимо донести до обучающегося, что вся его исполнительская деятельность должна базироваться на необходимости равноправия солиста и концертмейстера, которая подразумевает полный отказ от распространённого мнения об ограничении функциональности концертмейстера лишь поддержкой солиста. Отметим, что каждый из исполнителей «обладает особым комплексом художественных способностей и мастерством, имеет определенные взгляды на мир, руководствуется тем или иным художественно-исполнительским методом»⁶. Предлагая свой взгляд, свою интерпретацию, концертмейстер тем самым может не только расширить сферу художественного воплощения, художественной трансляции содержания музыкального произведения, но и скорректировать, обогатить концепцию партнёра по ансамблю.

Необходимо донести до обучающего, что первейшим условием совместного исполнительского процесса возникает ритмическая дисциплина, отсутствие которой проявляется не только в изменении темпов с изменением динамики во время штриховых изменений, чередования фраз, изменений фактуры, но и в несоблюдении агогики. Под синхронностью совместного исполнения следует понимать точность сочетания во времени сильных и слабых долей каждого такта, согласованности мелких длительностей и единства в выдерживании пауз. Сохранению единства способствуют и акценты. К. Мострас отмечает: «Во время разучивания, в поисках слаженности исполнения необходимо иметь в распоряжении сопротивление для объединения, согласования и реализации своих музыкальных намерений. Этим средством и является акцент в его разнообразном музыкальном воплощении»⁷.

⁵ Лузум Н. Я. Диалектика творческого взаимодействия солиста и концертмейстера в камерно-вокальном исполнительстве: на примере сочинений М. П. Мусоргского: Науч.-метод. разработ. для преподавателей и студентов муз. вузов. – Н. Новгород: изд-во ННГУ, 1992, с. 25.

⁶ Гуренко Е. Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы: уч. пособие. – Новосибирск: изд-во НГК, 1985, с. 36.

⁷ Мострас К. Ритмическая дисциплина скрипача. – М., Л.: Музгиз, 1951, с. 65.

Важную роль в совместном исполнительстве играет слух, который предполагает умение слышать не только себя, но и партнёра. Согласно позиции А. Гольденвейзера: «Способность мозгового аппарата такова, что ему свойственно фиксирование внимания на одном определенном моменте. А нам, музыкантам, необходимо развивать не присущую человеку способность – будто расчлняя сознание, проявлять внимание одновременно к разным линиям, сознательно вести их»⁸.

Успешному воспитанию этого навыка помогает развитие тембрального и фактурного слуха с самых первых уроков музыки, когда ученику поручается исполнение мелодии, а преподаватель выполняет полное гармоническое сопровождение, тогда в процессе игры обучающийся получает возможность слышать значительно больше, чем может выполнить на инструменте сам. Совместная игра сохраняет своё значение в направлении активизации и совершенствования исполнительского слуха на всех этапах обучения пианиста. Весомым фактором согласованного ансамблевого музицирования является грамотная редакция нотного текста, определение единых исполнительских ремарок. Подробный анализ произведения с учётом авторских указаний дисциплинирует творческое мышление исполнителей, способствует совместному раскрытию его художественного содержания, в то же время не ограничивая их творческой фантазии. «Категорическим императивом» здесь предстает утверждение А. Гольденвейзера: «Принято считать, что тщательное выполнение авторских указаний уничтожает индивидуальность исполнителя. Это утверждение ошибочно в самой своей сути. Можно назвать целый ряд исполнителей, которые с большой тщательностью относились к авторскому тексту и в то же время обладали яркой артистической индивидуальностью (А. Рубинштейн, И. Гофман). Дело в том, что каждый нотный текст является относительной приближенностью. Если в нотах написано *forte*, *crescendo*, *accelerando*, это означает, что необходимо играть громко, усиливая, ускоряя

⁸ Гольденвейзер А. Об исполнительстве // Вопросы фортепианного исполнительства: очерки, статьи, воспоминания / сост. М. Г. Соколов. – М.: Музыка, 1965. – Вып. 1. – с. 35–71.

<...>. Но как выполнять все эти оттенки, каково должно быть их соотношение во времени – полностью отдается артистической индивидуальности исполнителя»⁹.

Особое внимание обучающихся необходимо акцентировать на так называемой «немой интонации» как регуляторе общего начала и окончания звука. У концертмейстера и солиста должно быть единое слуховое восприятие вступления, хотя способ его достижения у каждого свой – всё зависит от знания законов владения своим инструментом (в таких ситуациях учитывают несовпадение атаки звука на каждом из инструментов и голоса). Решающее значение приобретает ауфтакт (общий «вдох») и момент атаки (начало звучания), внутренняя природа которых одинакова: вдох как накопление энергии, её влияние на источник звука (атака) и звуковедения (расход энергии, выдох). На помощь может прийти и условный жест: кивок головой концертмейстера. Необходимо объяснить, что у исполнителей на духовых инструментах, вокалистов, хоровиков такое вступление рациональнее всего следить по их вдоху и обязательно знать его специфику (длину). В хореографических классах – активность движения определенных частей тела, а в классическом танце – энергичность подготовительного движения первой пары или же первого танцовщика. На первоначальном этапе работы над произведением это может быть и счёт.

В этом контексте речь должна идти и о одновременном окончании фраз, произведения или его отдельных частей, поскольку из-за отсутствия согласованности исчезают смысловые цезуры, не выполняются точно ферматы, паузы. Во многих случаях их мера, как и продолжительность окончаний, также формирует синхронность исполнения. В совместном окончании берётся во внимание и специфика каждого инструмента или голоса: умение вовремя «потушить» звук – у струнных народных, остановка меха – у баянистов и аккордеонистов, длина смычка – у струнных смычковых, возможности дыхания – у вокалистов, исполнителей на духовых инструментах, хористов. В

⁹ Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением / 4-е изд., доп. – М.: Музыка, 1981, с. 30-31.

хореографических классах одновременное заключение с концертмейстером, как и синхронность вступления связаны с активностью и количеством движений, приходящихся на окончание.

Процесс работы над произведением продолжается в непосредственном контакте с исполнительским решением проблемы интерпретации и состоит из соотношения и взаимосвязи субъективного и объективного. А. Алексеев по этому поводу пишет: «Под объективным, в данном контексте, следует понимать все то, что с достаточной достоверностью раскрывает содержание произведения, воплощенное в нотном тексте, в имеющихся в нем ремарках <...>. Что касается субъективного, то это – проявление личностного отношения исполнителя к объективным данным о композиторском замысле и создание на этой основе собственной трактовки»¹⁰. Развивая эту мысль, сошлемся и на Ю. Кочнева, который считает, что «соотношение объективного и субъективного в процессах интерпретации может быть весьма различным: от большей или меньшей близости авторского и исполнительского текстов к довольно значительного их расхождению. Зависит оно от многих социальных и индивидуальных факторов <...>. Исполнительские акты должны каждый раз рассматриваться и оцениваться конкретно-исторически»¹¹.

Немаловажным фактором в обучении концертмейстера является самостоятельная работа с солистом над произведением, которую целесообразно проводить на поздних курсах. Обучающемуся пианисту необходимо привить модель логически осознанного сосуществования объективного и субъективного процессов в деятельности концертмейстера и солиста с целью создания убедительной исполнительской концепции совместного музицирования. Такую работу можно условно разделить на три этапа, которые зависят от индивидуальности музыкантов, их одарённости и уровня развития. Условность касается и временной длительности этапов.

¹⁰ Алексеев А. Д. Творчество музыканта-исполнителя: на материале интерпретации выдающихся пианистов прошлого и настоящего. – М.: Музыка, 1991, с. 5.

¹¹ . Кочнев Ю. Музыкальное произведение и интерпретация // Советская музыка. – 1969. – № 12. – с. 56–60.

Первый этап – получение общего представления о произведении, его художественные образы, которые предстают «продуктом творческой обработки музыкальной информации»¹².

Второй этап – постепенное углубление в суть произведения, которое изучается, и на котором происходит отбор и овладение средствами выразительности, необходимыми для реализации его художественного содержания.

Третий этап предполагает совместную работу концертмейстера и солиста, результатом которой станет исполнительская реализация произведения (концертное исполнение).

Обучающемуся в концертмейстерском классе необходимо чётко объяснить значение указанных этапов и обязательно на собственном примере показать как именно необходимо их реализовывать.

Важную роль на этапе формирования музыкального образа играет процесс восприятия произведения. Индивидуальность обоих исполнителей оказывается, прежде всего, в правильном понимании композиторской идеи, которые формируют интонационный строй, агогику, динамику, фразировку, характер штриха и т. д., поэтому в случае совместного исполнительства вопрос интерпретации представляется вдвойне сложным вследствие сотрудничества разных личностей: «Можно вспомнить высказывания по этому вопросу Куперена, Бетховена, Шумана и других авторов. Их можно понять. Они были творцами, гениальными людьми. Они жили в своих произведениях, любили их, делали тщательную редакцию, пытались воплотить в словесных объяснениях и разных знаках свои чувства, свою интерпретацию. Какая большая ответственность перед произведением чувствуется в многочисленных просьбах Бетховена до своего издателя: добавить какое-то обозначение, или лигу, или аппликатуру в точно указанном месте»¹³.

¹² Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. – СПб.: Композитор, 2008, с. 23.

¹³ Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М.: Музыка, 1988, с. 15.

В высказываниях многих композиторов прослеживается мысль о том, что нотная запись почти всегда воплощает волю автора. А некоторые композиторы предъявляли достаточно жёсткие требования к исполнителям, например, М. Равель: «Я не прошу, чтобы меня интерпретировали»¹⁴, усматривая задачу исполнителя только в точном исполнении его указаний. Схожей позиции придерживался и И. Ф. Стравинский. Именно по этой причине изучение и осмысление исполнителями всей совокупности авторских обозначений должно стать весомым основанием их интерпретационных поисков.

Такое восприятие (понимание) композиторского замысла происходит с помощью анализа и художественного осознания музыкальных параметров произведения, которые эту идею воплощают: нотного текста (литературного - при обработке произведения с вокалистом), драматургии, формы, стилистических особенностей, эпохи создания произведения.

К процессу восприятия произведения приобщается и информация о творчестве композитора и характерные особенности его стиля. Воплощая эти параметры, охватывая те грани музыкального произведения, которые отражают особенности художественного образа, созданного композитором, музыканты углубляют своё понимание художественных задач произведения, проявляют индивидуальное отношение к ней, находят соответствующую исполнительскую манеру.

В то же время в создании художественного образа большое значение приобретают и отдельные эмоционально-образные ассоциации, развёрнутые поэтические картины, ярко-предметные, целостные впечатления визуального уровня, где основным рычагом возникает эмоциональная реакция. Бесспорно, во время соприкосновения с разнообразными эмоционально-художественными впечатлениями значительный вес имеют интеллектуальные механизмы познавательных процессов.

Второй этап, на котором происходит овладение средствами выразительности, необходимыми для реализации его художественного

¹⁴ Леонтьев А. А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997, с. 75.

содержания, становится периодом самоанализа для каждого исполнителя. Вот что пишет по этому поводу Я. Зак: «Работа концертирующего музыканта сделала из меня почти психолога. Все время приходится напряженно всматриваться в себя, чего-то доискиваться внутри. Не в том дело, нравится это занятие или нет. Иначе не найти решения каким-то чисто профессиональным проблемам – вот в чем смысл. Многие из них могут быть осознаны и решены только „изнутри”. С годами это постоянное наблюдение за собой, аналитические упражнения со своим „я”, которые диктуются, повторяю, интересами дела, – входят в привычку»¹⁵.

Именно на этом этапе работы конструируется целостный музыкально-исполнительский образ, целенаправленно формируются все его компоненты через понимание идейно-эмоционального, звукового и технического содержания произведения. Одновременно в центре внимания на данном этапе находится проработка всех элементов нотного текста: работа над интонацией, усвоением фактуры, темпоритма, осмысление штрихов, динамики, слова (вокалистами). Пианист-концертмейстер к этому перечню добавляет аппликатуру, педаль, туше. После завершения этой работы совместная исполнительская интерпретация предстаёт успешным актом осуществления замыслов, и только после освоения данного этапа целесообразно переходить к творческому ансамблевому взаимодействию.

Отдельный спектр вопросов третьего этапа составляют те компоненты творческой лаборатории музыкантов, которые требуют совместных скоординированных действий, а именно: фразировка, артикуляция, агогика, штрихи, тембр, фактура, динамика, темпоритм. Именно эти факторы коммуникативного взаимодействия нескольких исполнителей создают принципиальные методологические основания для создания качественной структуры совместного исполнительства.

¹⁵ Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества. – М.: Сов. композитор, 1988. – Кн. 1, с. 52.

Палитра артикуляционных средств, расположенных в пределах одного штриха, весьма разнообразна, и не всегда полностью отражается в тексте. Безусловно, существуют термины, указывающие на различную степень данного штриха – например, *legatissimo*, *legato*, *poco legato*. Но эти обозначения не имеют достаточной гибкости для воплощения всего богатства артикуляции в пределах одного штриха¹⁶.

Развивая мысль, обратимся к штриху *legato*. Для каждого инструмента или голоса лиги имеют своё индивидуальное значение: у струнных определяют длину смычка, у духовых и вокалистов – границы возможного дыхания, у баянистов и аккордеонистов – смену движения меха. Это так называемые технические лиги. Существуют случаи, когда композиторы сознательно проставляли и технические лиги и в фортепианных партиях произведений для совместного исполнения. Другой аспект – фразировочные лиги, которые определяют строение музыкальной речи, деление на фразы, мотивы и должны совпадать во всех партиях. Исключение составляет ситуация, где различное штриховое обозначение одинаковых фраз является сознательным замыслом композитора, и, соответственно, служит руководством к действию для исполнителей.

Не меньшее значение имеет тембр как персонификация звука, его окраска, благодаря которому звучание одного инструмента или голоса отличается от другого. Тембр, который определяется в момент зарождения звука, поддерживает создание общего слухового впечатления, разнообразия музыкальной ткани и применяется с образно-эмоциональной целью. Механизм организации темброво-регистровых формант в совместном исполнительском тандеме состоит из разных фактурных комбинаций фортепиано и инструмента (или голоса) и приобретает решающего значения при тождественности музыкального изложения партий (то есть унисона) – тогда создается или качественно новый тембр, или же усиливается общее звучание произведения.

¹⁶ Подробнее об этом см.: Имханицкий М. И. Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2014. – 231 с.

Всё это заложено в произведении композитором, а вот полнота этого сочетания зависит от исполнителей.

Культура звукоизвлечения во многом осознаётся за счёт развития тембрального слуха, который позволяет чётко представить то, что хотят услышать исполнители, как это должно звучать, то есть обладать определёнными звуковыми представлениями. В этом контексте крайне важным является ознакомление концертмейстера с тембрами инструментов симфонического оркестра и спецификацией певческих голосов, каждый из которых должен идентифицироваться в его слуховой воображении. Тогда в совместной работе с любым исполнителем легче будут преодолеваются проблемы звукового окраса и динамического соотношения, а во время исполнения клавиров на фортепиано реальнее будет воспроизводиться звучание той или иной оркестровой группы инструментов (или инструмента). При этом речь идёт не о механической имитации звучания оркестровых инструментов, а о оркестрово-колористическом богатстве фортепианного изложения. С точки зрения С. Фейнберга, убедительно доказанной в его работе «Пианизм как искусство»: «Тембр – в музыкальном плане – создается, различными комбинациями обертонов. Значит, в струнном строе рояля поистине скрыты партитурные возможности. Из этого не следует, что можно, комбинируя ноты, создать на рояле полностью то или иное тембровое звучание. Но можно достигнуть тембрового оттенка, намека на тембр, и это очень важно.»¹⁷.

Обучающийся в концертмейстерском классе должен уметь ориентироваться в различных стилевых сферах, специфике различных течений и направлений, активно изучать произведение на уровне его интерпретационного решения, владеть полным спектром средств звукоизвлечения на фортепиано.

В процессе освоения дисциплины «Концертмейстерский класс» и существенную роль играет работа над фактурой. Она формируется на уровне

¹⁷ Фейнберг С. Пианизм как искусство / 2-е изд., доп. – М.: Музыка, 1969, с. 335.

горизонтالي и вертикали, где любая фактурная вертикаль одновременно предстает составной горизонтали. Свойства фортепианной фактуры с её способностью к звуковому расслоению и мобильности темброво-артикуляционных соотношений позволяют концертмейстеру дифференцировать фон, линии отдельных голосов для заполнения и смыслового согласования партии партнёра(ов) и вместе с его (их) партией образовывать многослойную музыкально-пространственную ткань. Именно такие явления как вертикаль и горизонталь обогащают представление о объёмно-пространственные свойства фактуры и становятся основой многоплановости её структуры. Ф. Блуменфельд определял фактуру как различение-переживания её элементов в их одновременности (то есть вертикали) и последовательном протекании (т. е. горизонтали). Как известно, к фактурным компонентам относятся конструктивные (мелодия, гармония, ритм) и характеристические (динамика, темп, артикуляция, агогика, штрихи, педаль). В произведениях для совместного исполнения – это ещё и функции каждой партии в общем звучании. Все фактурные компоненты сочетаются и проявляют себя именно на уровне горизонтали и вертикали. Например, динамика. Воспринимая её в горизонтальном измерении, надо понимать, что она существует и во времени, то есть вертикально – мгновенный динамический контраст: акцент, *sf* и т. д. Направление внимания на развитие фактуры в горизонтальном и вертикальном направлениях, на наиболее полное использование выразительных возможностей каждой партии в общем звучании даёт наиболее полное звучание ансамбля.

Грамотное использования динамики как важного компонента музыкальной выразительности способствует раскрытию общего характера, эмоционального содержания, определяет конструктивные особенности формы произведения. Динамические контрасты применяют и для подчёркивания кульминаций отдельных музыкальных фраз, выравнивание характера нескольких фраз или частей музыкального произведения. В моментах, когда фраза повторяется, обычно, пользуются приёмом динамического противопоставления – одним из

исполнительских постулатов в интерпретации старинной музыки. В контексте ансамблевого музицирования следует рассмотреть и синхронизацию динамических оттенков с учётом общего баланса звучания произведения, поскольку инструменты и различные типы певческих голосов обладают несинхронными динамическими возможностями. Вот почему исполнительский динамический план всегда зависит от согласованности темброво-регистровых и фактурных различий обеих партий. А. Готлиб отмечает, что ошибочным является «широко распространённое убеждение, что единственным своеобразием игры в ансамбле является необходимость исполнения пианистом... своей партии «на нюанс ниже». К сожалению, такого простого и универсального рецепта для достижения художественного равновесия звучания не существует»¹⁸. Дж. Мур почти в унисон добавляет: «Одна из главных проблем, волнующих аккомпаниатора, – проблема баланса, звуковых соотношений между голосом или скрипкой и фортепиано. Аккомпаниатор не может установить свою меру динамики < ... > Динамика меняется со стилем музыки ... и с каждым певцом, она зависит от акустических достоинств концертного зала и качества инструмента, на котором играет пианист. Аккомпаниатор внимательно вслушивается в голос певца, чтобы изучить его потенциал так же, как он изучил возможности своего инструмента. Он даёт своему партнёру максимальную поддержку, в то же время стараясь не перекрыть, не заглушить голос. Надо стремиться, чтобы вокальный звук и фортепианное звучание доходили до слушателя в равном соотношении»¹⁹.

На занятиях в концертмейстерском классе обучающиеся должны усвоить, что выразительные возможности динамики как средства музыкальной фразировки наиболее полно проявляются в тесном содружестве с темпоритмом. Во время сольной игры диапазон допустимых отклонений метроритмического порядка шире, чем в совместном исполнении, где свои субъективные ощущения концертмейстер постоянно согласовывает с солистом. Несмотря на

¹⁸ Готлиб А. Основы ансамблевой техники. – М.: Музыка, 1971, с. 51.

¹⁹ Мур Дж. Певец и аккомпаниатор. Воспоминания. Размышления о музыке. – М.: Радуга, 1987, с. 88.

то, что существуют авторские указания темпа, надо помнить, что темп, прежде всего, обусловлен характером музыки, её стилевыми особенностями и художественно-образной содержательностью. Определённым образом темп зависит от индивидуальности исполнителей, их психической организации.

Значительная роль в совместном исполнительском процессе принадлежит агогике. Отметим, что в любых агогических отклонениях должно сохраняться единство исполнения ансамблистами, поскольку каждый из них может воспринимать эти сдвиги по-разному, мера которых предопределяется пониманием стиля, формы произведения, культурой, вкусом, эмоциональностью исполнителей и знаниями специфики агогических отклонений.

В совместном исполнении *rubato* необходимо не только чувство художественной меры и его соответствие стилю произведения, но и единство этих ощущений у обоих исполнителей, которое достигается проработкой подобных эпизодов на репетициях. *Rubato* всегда свободнее в произведениях или фразах речитативного, импровизационного характера, но крайне важно понимать, что любое отклонение от «зоны совместной исполнительской свободы» приводит к искажению их стилистического соответствия, как и полное отсутствие гибкого *rubato* в произведениях композиторов-романтиков и импрессионистов лишает музыку глубины эмоций и психологического подтекста. В совместном исполнительстве темп и агогические отклонения предоставляют музыкантам достаточную свободу для проявления собственной интуиции, в то же время нуждаются в скрупулёзной совместной проработке.

Вышеизложенный краткий методологический анализ приводит нас к определённому выводу: для достижения указанных параметров пианист, помимо сугубо ансамблевых знаний, навыков и умений, формируемых в том числе в классе концертмейстерского мастерства, должен владеть прочной технической и исполнительско-технологической базой, позволяющей исполнять на высоком художественном уровне не только сольные программы, но и выступать в качестве концертмейстера-профессионала.

§2. Специфические аспекты обучения лиц с особыми образовательными потребностями в рамках освоения дисциплины «Концертмейстерский класс»

2.1 Основные типологические аспекты преподавания в инклюзивном концертмейстерском классе

В Российской государственной специализированной академии искусств (РГСАИ) созданы особые условия для внедрения и практической апробации концепции инклюзивного творческого образования, в основе которой лежит реализация стандартов высшего и профессионального образования (ФГОС) с учётом специфики ограниченных возможностей по здоровью у обучающихся. Данный подход способствует активному выявлению и формированию методологических решений с целью наилучшей реализации творческих способностей у обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Творческое инклюзивное образование предусматривает создание образовательной среды, которая бы отвечала потребностям и возможностям каждого обучающегося, независимо от особенностей его психофизического развития. Обучение (в случае необходимости) происходит по индивидуальному учебному плану, при этом сама цель обучения ни в коем случае не теряется и осознаётся как полноценное высшее творческое образование с подготовкой конкурентоспособного, востребованного специалиста.

Методы инклюзивного обучения в концертмейстерском классе синтезируют в себе традиционные образовательные формы и новые, формирующиеся в процессе практической работы, настроенной на следующие позиции:

- музыкальное обучение и воспитание конкурентоспособного концертмейстера;
- развитие профессиональных концертмейстерских качеств обучающегося;

- постоянное внимание к специфике имеющегося заболевания;
- нацеленность на максимальный профессиональный результат с использованием здоровьесберегающих и инновационных технологий.

Основная роль в инклюзивном педагогическом процессе принадлежит взаимодействию преподавателя и обучающегося и имеет *три этапа*.

Первый включает в себя методы, в которых рассматриваются как «объект» обучения, то есть основные требования сводятся к необходимости усвоить и умению изложить материал.

Второй подразумевает, что обучающиеся выполняют задания и способны вступить в творческое взаимодействие с преподавателем.

На *третьем этапе* взаимодействие обучающихся происходит не только между ними и преподавателем, но и между собой.

Такая модель представляется наиболее эффективной, так как преподаватель предстаёт не как объект-носитель информации, а как один из субъектов образовательного процесса.

Общеизвестно, что к физическим ограничениям по здоровью относятся четыре основные группы: нарушение зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и так называемые общие заболевания.

По специальности «Фортепиано» в РГСАИ проводится обучение по всем четырём изложенным категориям (обучающиеся, которые имеют общие заболевания (гормональные нарушения, отклонения в работе эндокринной системы и т. д.) в той стадии, которая позволяет им получать высшее творческое образование, могут обучаться наравне со здоровыми) с той лишь оговоркой, что профессиональная подготовка для обучающихся с нарушением слуха проводится в том случае, если оно не превышает порога адекватного восприятия звука без помощи сурдопереводчика или компенсируется до приемлемого уровня при помощи современных технических средств.

Для реализации этой цели необходимо опираться на две базисные задачи:

- получаемое образование должно соответствовать современным требованиям по уровню, предъявляемому федеральными государственными образовательными стандартами высшего и профессионального образования (ФГОС);
- в процессе освоения дисциплины «Концертмейстерский класс» необходимо формировать личностные качества человека, владеющего комплексом коммуникативных средств, мотивированного на саморазвитие, активное и деятельное участие в жизни социума.

В процессе обучения в концертмейстерском классе обучающихся с серьёзными нарушениями в работе опорно-двигательного аппарата возникают, как правило, следующие специфические проблемы: трудности с концентрированием внимания на протяжении долгого времени, слабая физическая выносливость, в том числе вследствие недостаточного развития мышечной ткани. Также иногда возникают неудобства с использованием педали (в следствие нарушений в развитии ног), решаемыми, как правило, при помощи специальных насадок, удлиняющих нижние конечности и/или имитирующих ступню, что позволяет нажимать на педали в обычном режиме. Отметим, что подобные проблемы, как правило, решаются на уровне специального класса.

Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, как правило, характеризуются проблемами в области моторики, особенно мелкой, что, с одной стороны, побуждает к особому вниманию в специальном классе, а в классе концертмейстерской подготовки побуждает к более избирательному выбору репертуара (впрочем, это касается и других дисциплин специального цикла). Преподаватель концертмейстерского класса в данном случае должен действовать в исключительной связке с педагогом по специальности и соблюдать общую «стратегическую линию» развития и обучения такого исполнителя.

Наиболее часто встречающаяся в нашей практике обучения пианистов является категория студентов с ограниченными возможностями здоровья по зрению. В связи с тем, что в процессе получения образования такими обучающимися наиболее ярко выступают специфические особенности их обучения, мы посветим раскрытию данной проблематики отдельный параграф.

Преподаватель должен понимать спецификацию различных физических отклонений обучающихся и уметь оперативно реагировать на любые возникающие ситуационные проблемы в процессе работы в концертмейстерском классе. Важнейшей педагогической установкой должны являться корректность, толерантность и стремление к полноценному воспитанию музыканта-профессионала, в работе которого его специфические ограничения не будут доминировать.

В контексте инклюзивного подхода к освоению дисциплины «Концертмейстерский класс» необходимо выделить **два основных направления**.

К первому относится сама атмосфера занятий, очень чуткий и внимательный подход к выбору репертуара и солиста(ов)-иллюстратора(ов) (как с ограничениями по здоровью, так и без них). Вторым является сбалансированный образовательный процесс, ориентированный на профессиональное обучение с учётом специфики здоровья и психофизических особенностей.

Напомним, что, согласно п. 27 ст. 2 гл. 1 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»²¹. Соответственно, не только обучающиеся с особыми образовательными потребностями «вливаются» в коллектив с их здоровыми товарищами, а этот процесс идёт взаимно. С целью

²¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Режим электронного доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

успешной реализации данного положения, целесообразно на начальном этапе обучения в концертмейстерском классе партнёров-иллюстраторов в равной пропорции «нездоровый – здоровый». При этом необходимо постоянно создавать психологически комфортную обстановку как на аудиторных, так и самостоятельных занятиях.

В условиях инклюзивного ансамбля (а обучение в концертмейстерском классе рассматривается нами именно как ансамблевая подготовка) психологическая контактность, адаптивность и мобильность являются важной и даже обязательной. Л. Могилевская отмечает, что работа с любым исполнителем «включает сложный комплекс педагогических, психологических и творческих задач, которые необходимо решать в синтезе, не измельчая целостность творческого процесса»²².

Психологическая составляющая работы преподавателя приобретает признаки обязательного условия, от которой напрямую зависит партнёрское общение музыкантов и качество их художественного сотворчества.

Преподаватель должен провести предварительную работу с солистом-иллюстратором, определить для него единую стратегию, тактику отношений и последующих совместных осознанных действий, поддержку определённых инициатив. Выработка у обучающегося с ограниченными возможностями самосознания формирует ответственное понимание необходимости понимания своего личностного бытия и бытия «другого» в целенаправленном и органично завершённом качестве – в едином художественно цельном ансамбле.

Именно в момент психологического сближения концертмейстера и солиста(ов) конструируется общий исполнительский образ, создаётся единое психоэмоциональное пространство и формируется психологическое налаживание творческих отношений во взаимодействии с соответствующей коррекцией и согласованием совместных исполнительских действий.

Необходимость приобретения психологических навыков определяется практической потребностью, которая возникает с самого начала обучения в

²² Могилевская Л. А. «За кулисами оперы: Записки концертмейстера». – М.: Музыка, с. 179.

концертмейстерском классе, поэтому основной целью обучения должно стать развитие профессиональной деятельности, которая будет состоять не только из занятий, в процессе которых приобретаются знания, умения и навыки, но и в воспитании самостоятельного практического подхода в различных неординарных ситуациях с использованием личностных и профессиональных качеств и психологической компетентности. Речь идёт об определении мотивационного комплекса, который приобретается обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего, путём осознания своей востребованности в качестве профессионального концертмейстера. Такое конструирование обучения ориентирует не только на усвоение знаний и навыков, но и на обретение психологической контактности с солистом.

Процесс психологической адаптации в структуре сотрудничества во многом зависит от интенсивности общения и постепенного накопления опыта. Соответственно, это становится лучшим критерием как пополнение учебной программы, так и возможностей осознания психологической совместимости в ансамбле, создание эмоционально-психологического климата, мобильности как способности быстро приспосабливаться к непредвиденным ситуациям.

В этом контексте важным фактором становится внимание, которое способствует формированию совместной интерпретации, и, как следствие, объединяет не только способность понимать, чувствовать партнёра. У обучающихся с ограничениями по здоровью (особенно если специфика их заболевания касается опорно-двигательного аппарата) часто наблюдается определённая несобранность по ряду причин. Поэтому в таких случаях целесообразно начинать обучение в концертмейстерском классе с самых несложных произведений, постоянно концентрируя внимание студента на всех деталях в процессе работы. Очень полезно в конце занятия повторить все сделанные замечания, а также попросить обучающегося самостоятельно записать их в качестве наглядного материала и ежедневно, до следующего занятия, работать над сочинением с учётом зафиксированных замечаний.

Другим очень важным компонентом работы в инклюзивном концертмейстерском классе служит слуховое восприятие друг друга, умение слушать и слышать общее звучание произведения. Обучающийся с инвалидностью обязан выйти из сферы восприятия звучания лишь самого себя (а с таким явлением в нашей практике мы сталкиваемся постоянно), представить и услышать соотношение с голосом или другим инструментом, регулировать звуковой баланс и стремиться к детально согласованному исполнению сочинения.

Существенным фактором успешной подготовки концертмейстера является выработка волевых качеств – способности к сознательной мобилизации с целью преодоления физических ограничений на пути намеченных целей.

Отметим, что в создании творческого тандема участвуют не только визуальные, слуховые и волевые реакции исполнителей, но и общая культура, профессиональный опыт и такие свойства личности как коммуникабельность, толерантность, а также антиципация как важная составляющая в структуре концертмейстерской деятельности, которая складывается из восприятия и распознавания информации, прогнозирования результата и скорости реагирования в процессе совместного исполнительства.

Инновационные технические средства обучения в подавляющем большинстве случаев подразумевают использование компьютера или комплекса электронных устройств, в которых присутствует компьютер. В процессе инклюзивного освоения дисциплины «Концертмейстерский класс» полезно применять следующие мультимедийные объекты, позволяющие более полно оказать педагогическое воздействие в следующих качествах:

- создающих условия передачи в реальном времени (в так называемом режиме online) открытых уроков выдающихся концертмейстеров, концертов и конференций;
- позволяющих принять участие в совместном исполнении или работе над произведением с партнёрами (это особенно важно для студентов, страдающих заболеваниями опорно-двигательного аппарата).

Заметим, что инновационные средства обучения переносят эмоционально-психологические впечатления в виртуальное обезличенное пространство, поэтому важной задачей преподавателя является управление этим процессом, что, прежде всего, подразумевает владение на хорошем уровне такими средствами со стороны педагога, а также мониторинг эффективности качества подобной работы.

Во время обучения в «виртуальном пространстве» обучающий может получить доступ к огромному количеству полезной информации: аудио- и видеозаписям вокальных и инструментальных сочинений различных жанров с участием фортепиано в интерпретации прославленных концертмейстеров, мастер-классы из любой точки мира, электронные справочники и учебные пособия. Последнее особенно актуально для обучающихся с проблемами со зрением, которые, согласно Марракешскому соглашению, имеют доступ к любым полнотекстовым электронным изданиям в любой библиотеке мира в неограниченном объёме (речь идёт о странах, ратифицировавших данное соглашение, а таковых большинство). Интернет-ресурсы облегчают доступ к знаниям и помогают вести самостоятельный поиск нужной информации. Так, существует англоязычный интернет-сайт брайлевской литературы <http://www.brl.org/index.html>, в котором, среди прочих, в электронной форме выложено фундаментальное пособие по изучению нотного Брайля (адрес ссылки <http://www.brailleauthority.org/music/music.html>) с ценными комментариями в плоскопечатном варианте текста, позволяющее в любое время и в любом месте уточнить информацию или даже изучить основы чтения и письма нот по системе Брайля.

2.2 Специфика работы со слабовидящими и незрячими в концертмейстерском классе

Фундаментальной проблемой обучения незрячего с рождения обучающегося является невозможность точно объяснить, что такое свет, а, следовательно, цвет и движение (аналогичной проблемой является вопрос

объяснение для никогда не слышавшего человека, что такое звук). Данный категориально-эстетический вопрос является в этой связи стратегическим и лежит не только в русле специальной подготовки обучающегося, но и должен охватывать все отрасли знания, и, прежде всего, гуманитарные. В свою очередь отметим, что мы склонны в процессе обучения такого типа учащихся в концертмейстерском классе использовать ассоциативные примеры из области истории, искусства, жизненных ситуаций и т. д. Поясним, почему. Общими закономерностями развития человека, формирование которого происходит в разнообразных формах деятельности, а процесс развития составляет усвоение качественных знаний, умений и навыков, зависит от познавательных и психофизических возможностей. Но влияние отрицательных факторов (характер заболевания глаз, состояние зрительных функций, время утраты или повреждения зрения) у людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению приводит к значительным осложнениям в сфере чувственного познания вообще и эстетического чувства в частности, а снижение динамики развития ощущений через сужение сенсорной сферы и сферы эмоциональной жизни. В то же время исследование компенсаторных приспособлений показывают, что в различные периоды развития происходят процессы компенсации, которые развиваются постепенно и имеют определённые стадии, в ходе развития которых формируются новые динамические системы условных связей и возникают различного рода замещения, исправление и восстановление нарушенных или недоразвитых функций, а также формирование способов действий и усвоение определённого социального опыта, развитие психических и умственных способностей и личности в целом. Учитывая то, что эстетические чувства возникают не только с участием зрительной функции, но и с помощью компенсаторного комплекса (слухового, чувственного и т. д.) в процессе целостного восприятия, что обеспечивает комплексное участие в познании и получения полноценных впечатлений о предметах и явлениях окружающей действительности. Таким образом, метод ассоциаций вызывает наиболее живую и полноценную реакцию, позволяет компенсировать ряд проблем с

объяснением фразировки, движения, кульминаций, а также помогает найти альтернативные замены некоторым недоступным для понимания невидящим с рождения человеку.

Необходимо отметить, что базовым материалом работы в концертмейстерском классе со слепыми и слабовидящими студентами является многообразная вокальная литература. Данное положение объясняется несколькими причинами. Во-первых, изучение певческого репертуара с участием фортепиано, специфики работы с вокалистом над камерно-вокальным и оперным материалом проводится только на занятиях в концертмейстерском классе. Может возникнуть естественный вопрос: а как же обширнейший инструментальный репертуар? Отвечаем: в творческой инклюзивной образовательной организации, помимо традиционных дисциплин (камерный и фортепианный ансамбль) для реализации этой цели введены специальные дисциплины: «Ансамблевое мастерство» и «Изучение концертного репертуара», в рамках которых и проводится работа по освоению сочинений для различных инструментов.

Обучение в концертмейстерском классе невидящих и слабовидящих обучающихся, не позволяющей им читать ноты с листа, носит весьма специфический характер, так как такая важнейшая профессиональная компетенция концертмейстера как умение сходу играть по нотам неизвестное произведение не может быть реализована, но может быть скомпенсирована. Подробнее об этом будет сказано позже, сейчас же остановимся на основных методологических положениях работы в концертмейстерском классе с указанным контингентом обучающихся.

Е. Нестеренко называет концертмейстера «ближайшим помощником певца» и убеждён, что «работа концертмейстера с вокалистом требует от пианиста знакомства с певческой технологией, вниманию к голосу как одному из самых выразительных и тонких музыкальных инструментов, понимания особенностей вокального исполнительства, не говоря уже о знании оперной и

камерной музыки, об исполнительском такте, о чувстве ансамбля и других качествах, обязательных при совместном музицировании»²³.

В данном контексте определим структурный алгоритм работы концертмейстера и вокалиста, который основывается на соответствующих знаниях и составляет следующий профессиональный комплекс: осведомлённость в вопросах вокального искусства, понимание основных критериев академического пения (точность интонации, дикционная выразительность, дыхание, фразировка, значение цезур и артикуляции), ориентация в классификации певческих голосов, их тесситурных возможностях, диапазоне, подвижности, тембровому окраске соответствующего типа голоса, яркости каждого из его регистров, знание оперного и камерно-вокального репертуара, ориентирование в наиболее часто употребляемых в вокальной литературе иностранных языках (итальянский, немецкий, французский, английский).

Работа со слабовидящими и незрячими в концертмейстерском классе требует от преподавателя не только знания специфики и типологических проблем при различных зрительных отклонениях, но и понимания того, как именно нужно выстраивать весь образовательный процесс по дисциплине.

В обычном случае обучение делится на *два фундаментальных блока*: выработка профессиональных умений и навыков на различном материале и подготовка и исполнение программы на зачётах и экзаменах.

Первый блок состоит из следующих элементов:

- чтение нотного текста с листа;
- транспонирование;
- импровизация;
- фактурная трансформация;
- подбор по слуху;
- игра нескольких партий одновременно;

²³ Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе. Размышления педагога. – М.: Музыка, 1996, с. 70.

- игра на рояле хоровых и симфонических партитур;
- изучение основ вокальной и дирижёрской техники;
- работа с вокальным и инструментальным ансамблем, хором;
- игра так называемых «списков» наиболее популярных романсов и арий, которые студенты сдают в течение семестра (как правило, не менее 50 в семестр);
- ориентирование в вопросах певческой дикции и орфоэпии;
- умение следить за партиями партнёров в ансамбле и корректно исправлять возможные неточности и т. д.).

Второй блок можно разделить на четыре этапа:

- выбор программы и подбор солиста(ов)-иллюстратора(ов);
- ознакомление с музыкальным материалом, формирование первичного «идеального» представления о художественной образности сочинения;
- реализация задуманного конкретными исполнительскими средствами;
- подготовка к исполнению и концертное выступление.

Рассмотрение и анализ весьма специфической проблематики – профессиональной подготовки исполнителей со значительным нарушением зрительной функции – подвигает нас к постановке следующего вопроса: насколько глубоко данная специфика трансформирует методологию работы над музыкальным произведением на указанных нами этапах?

Отметим, что необходимо дифференцировать тотально незрячих обучающихся с рождения, тотально незрячих, потерявших зрение в сознательном возрасте (то есть имеющих представления о свете, цвете и движении) и слабовидящих. Данное положение принципиальным образом сказывается на всех этапах работы в концертмейстерском классе.

§3. Выработка профессиональных умений и навыков в инклюзивном концертмейстерском классе

Из перечисленного нами перечня выработки необходимых компетенций концертмейстером с потерей зрения, не позволяющей играть по нотам, наиболее малодоступными являются те, которые связаны с визуальным прочтением текста (чтение с листа, игра по нотам «списков», партитур). Дело в том, что практическая работа невидящего обучающегося по разбору и чтению нотного материала базируется на системе Брайля (в нашей работе рассматривается только такой метод изучения текста, так как достаточно распространённый на практике способ разбора «с рук», то есть воспроизведения сыгранного преподавателем сочинения «на слух» не может быть назван профессиональным ввиду его полной методологической несостоятельности. Подробнее об этом будет сказано далее). То есть в таком случае происходит «замена» глаз руками, читающими материал, что, соответственно, не позволяет одновременно и читать, и играть. Но определённый компенсаторный выход из такой ситуации есть: он заключается в необходимости активного развития навыка импровизации, подбора по слуху, что, в свою очередь, подразумевает глубокое изучение теории музыки и, прежде всего, гармонии, а также постоянного прослушивания вокального и ансамблевого инструментального репертуара в исполнении ведущих музыкантов. В данном типе заданий большую роль играет преподаватель по дисциплине. Целесообразно составить определённую «репертуарную тактику» обучающегося и распределить необходимый объём заданий на семестр вперёд, разбив его по занятиям. Рекомендуется начинать с двух-трёх нетрудных романсов (например, А. Алябьева, А. Гурилёва, А. Варламова), при этом произведение необходимо изучить следующим образом:

- взять имеющиеся ноты романса по системе Брайля (конечно, ноты можно и записать самостоятельно, но этот процесс очень трудоёмкий и требующий

больших временных затрат, поэтому целесообразно воспользоваться имеющимся материалом);

- совместно с преподавателем прослушать записи произведения. При этом обучающийся должен проследить текст по Брайлю параллельно записи. В случае, если студент не успевает совершать два действия одновременно, то нужно сначала разбить произведение на логически завершённые фрагменты, а затем в обязательном порядке соединить их вместе;
- после проведения предыдущих двух операций, возможно перейти к практическому этапу, при этом начинать необходимо с просьбы сыграть вокальную строчку на рояле и спеть её со словами. Нет ничего страшного в том, если обучающийся будет забывать слова или путаться в них. Не будем забывать, что во время выполнения задания по чтению с листа и пению со словами физически здорового обучающегося нам приходится сталкиваться с подобными же проблемами;
- когда вокальная строчка сыграна точно, целесообразно подобрать к ней соответствующее стилю композитора гармоническое сопровождение. На данном этапе не нужно настаивать на точном исполнении зафиксированного нотного текста. Наоборот, развитие навыков импровизации, способности реагировать на внезапные сценические ситуации, требующие моментальной исполнительской реакции как нельзя лучше развиваются на данной стадии.

Не менее полезным и интересным для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья по зрению представляется аналогичная работа с вокально-оркестровым репертуаром. Отметим, что переходить к ней целесообразно в случае, когда обучающийся в достаточной мере освоил такой род деятельности на нерудных романсах или народных песнях. Клавиров опер и оперетт в брайлевском варианте практически не существует, их изготовление – работа очень кропотливая, требующая времени и средств. С другой стороны, обучающийся с проблемами со зрением должен пройти определённый оперный

репертуар и этому может способствовать описанная выше работа (над романсами), но с некоторыми уточнениями.

Первый этап такой работы по объективным причинам (отсутствие брайлевских клавиров) отпадает, поэтому вынужденное начало такой работы сразу со второго этапа требует от преподавателя повышенного внимания. Задание в виде прослушивания произведения (а начинать нужно с совсем небольших арий, например, из опер В.-А. Моцарта), запоминания вокальной строчки и её воспроизведения на рояле – игра и пение со словами. Здесь сразу же нам встречается типичная проблема начинающих концертмейстеров – незнание основ фонетики основных иностранных языков (прежде всего, итальянского). В задачу преподавателя концертмейстерского класса входит объяснить эти основы, а также рассказать обучающемуся содержание данного произведения (не только конкретной арии, но и всей драматургии конкретной оперы), так как это является одной из самых важных отправных точек дальнейшей интерпретации произведения.

После завершения этой работы студенту предлагается опять же подобрать в стиле партию фортепиано прямо с оркестровой записи. Эта крайне важная задача вырабатывает не только навыки игры симфонической музыки на рояле, но и способствует активному развитию умений делать фактуру переложения максимально удобной. В процессе этой кропотливой работы нужно внимательно следить, чтобы соблюдалась гармоническая точность изложения оркестрового материала на рояле. Общеизвестно, что многие имеющиеся фортепианные переложения оперных клавиров весьма далеки от совершенства и содержат большое количество как фактических опечаток, так и весьма неоднозначных, а иногда и нелепых вещей в виде материала, весьма далёкого от оркестрового. В этой связи подобная работа, вынужденно проводимая с невидящими студентами, оборачивается положительной стороной, так как провоцирует более точное и чуткое отношение к оркестровому материалу произведения и его адекватной транскрипции на фортепиано.

Подобной кропотливой деятельностью вырабатываются основные навыки профессионального концертмейстера-практика, развивается его общемузыкальный и эстетический кругозор, а также вырабатывает важное для обучающихся с особыми образовательными потребностями качество – уверенность в собственных силах и возможностях.

§4. Подготовка и исполнение слабовидящими и незрячими программ в качестве концертмейстера

Напомним, второй блок подготовки обучающегося в концертмейстерском классе состоит из четырёх этапов: выбор программы и подбор солиста(ов)-иллюстратора(ов); ознакомление с музыкальным материалом, формирование первичного «идеального» представления о художественной образности сочинения; реализация задуманного конкретными исполнительскими средствами; подготовка к исполнению и концертное выступление.

Целью *первого этапа* является налаживание контактов между исполнителями – концертмейстером с ограниченной зрительной функцией и солистом(и)-иллюстратором(и). Очень важна социализация и взаимоприятие ансамблистов, при которых солист без ограничений по здоровью должен принять и понять своего партнёра с определёнными физическими отклонениями. При этом обучающийся с особыми образовательными потребностями не должен закрываться и акцентироваться на своих проблемах, а идти на контакт, давая возможность сконцентрироваться на профессионально-творческих задачах

Со стороны преподавателя в такой тонкий момент необходимы чуткость, корректность, объективная оценка ситуации – то есть создание максимально комфортного психологического микроклимата. При необходимости, в некоторых случаях, возможно провести беседу, которая способствовала бы разрешению возникающих трудностей.

На *втором этапе* производится выбор репертуара как своеобразной «точки отсчёта» исполнительской деятельности концертмейстера. Имеются ли изначально «неприемлемые» произведения для исполнения незрячими пианистами с позиции технического изложения или своеобразия эмоционально-драматургического развития?

В обширном ансамблевом репертуаре с участием фортепиано существуют определённые приёмы фактурного изложения, в освоении которых невидящий клавиатуру концертмейстер испытывает особую трудность. В первую очередь это быстрые перемещения рук на большие расстояния, особенно, если изложение связано с аккордовым типом фактуры. Необходимо отметить и некоторые виды арпеджио с включением двойных нот. На наш взгляд, наличие в том или ином произведении «неудобных» в техническом отношении фрагментов не должно служить поводом для отказа от его исполнения. Усилия преподавателя и студента должны быть направлены на поиск целесообразных путей преодоления неудобств в ощущении клавиатуры, в то время как избирательность в отношении выбора репертуара для незрячего исполнителя может нанести серьёзный вред его самооценке, лишив необходимой в данном случае уверенности в своих исполнительских возможностях. Безусловно, в клавишной литературе, вследствие достаточно частого чисто технического переноса изложения оркестровой фактуры, необходимо делать некоторые трансформации.

Композиторы, создающие партитуры сочинений или редакторы, делающие их переложения, в работе над клавиром не всегда учитывают специфику игры на фортепиано, наполняя его фортепианный вариант значительными трудностями, тем более никто из них не учитывает, что к этому материалу будут обращаться невидящие исполнители. В связи с этим концертмейстерам в повседневной работе приходится облегчать эту фактуру, делая её более удобной для игры на фортепиано, что приводит к сознательным потерям некоторых элементов партитуры. При этом такое упрощение не должно вести к

формальному «выкидыванию» всего того, что неудобно играть – фактура должна быть хорошо рационализирована и приспособлена для комфортной игры без художественных потерь.

Такой формат работы рассматривается не как техническая проработка, а как разновидность творческой интерпретации оркестровой музыки, который фиксирует нахождение концертмейстером наиболее целесообразных в художественно-техническом направлении форм и методов рационализации фактуры – «фортепианной инструментовки» (термин Д. Благого), воплощение тембрового разнообразия оркестровых голосов, особенностей инструментальных штрихов, фразировки, динамики и т. д., Д. Благой, анализируя процесс исполнения оперного клавира, отмечает: «Исполнение клавиров оркестровых произведений часто оказывается сопряженным с непосильными трудностями: аккомпаниатору в этих случаях как бы приходится делать еще одну, собственную транскрипцию фортепианных переложений. И вот здесь возникает проблема: что выпустить, что оставить»²⁴. Эту же мысль разделяет и Е. Шендерович: «Исполнение фортепианной партии должно напоминать слушателям оркестр с его многоголосием и разнообразием тембров. Чтобы достичь этого, пианисту необходимо иметь удобную (или хотя бы практически исполнимую) фортепианную фактуру»²⁵. А Г. Коган добавляет: «Известно большое количество случаев, когда ничтожное изменение авторского изложения (например, иное распределение рук), нисколько не нарушая стиля, в то же время существенно облегчает исполнение и улучшает звучание, делая последнее более соответствующим авторским целям.»²⁶. Выделим такие типы трансформаций, которые наиболее удобны для исполнения незрячими концертмейстерами:

²⁴ Благой Д. Неотъемлемо от развития музыканта-исполнителя // Советская музыка. – 1973. – № 10, с. 59.

²⁵ Шендерович Е. М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: советы аккомпаниатора. – Л.: Музыка, 1972, с. 5.

²⁶ Коган Г. М. О фортепьянной фактуре. К вопросу пианистичности изложения / Григорий Михайлович Коган. – М.: Сов. композитор, 1961, с. 3.

- исполнение виртуозных пассажей поочередно двумя руками, когда есть возможность заранее занять определённую позицию;
- перераспределение музыкального материала в партиях правой и левой рук в технически сложных местах;
- использование позиционной игры пассажей.

Развивая мысль, отметим, что во многих случаях мера упрощений определяется темпом. В большинстве случаев сложные для невидящих обучающихся эпизоды, которые требуют упрощений, не вызывают трудностей у оркестрантов, так как в оркестровых партитурах музыкальный материал распределен между группами инструментов.

Ниже предложим перечень возможных упрощений фактуры клавиров:

- модификация широкого расположения разложенных гармоний более компактным;
- перераспределение между двумя руками неудобных для исполнения пассажей, интервальных и аккордовых последовательностей, которые были формально-графически перенесены в клавир в соответствии с записью в партитуре;
- замена репетиций или движения аккордов в быстром темпе чередованием различных его голосов или же их распределением между руками, использование тремоло;
- выпускание нот, повторяющихся во время исполнения сложных пассажей в быстром темпе;
- опускание нижнего голоса во время исполнения в быстром темпе интервальных пассажей, дублирующих голосов в аккордах с целью сохранения темпа и характера мелодического материала (речь идет о материале, изложенный в партии правой руки клавир, поскольку бас должен оставаться неизменным);
- объединение широких фигураций в гармоничные созвучия;

- исполнение в полиритмических сочетаниях верхнего голоса или ведущей темы, оставляя при этом неизменным бас.

Не секрет, что игре слепого пианиста зачастую присуща определённая осторожность в общении с клавиатурой. Данная ситуация является следствием многих причин, основная из которых – привычное отношение «недоверия» к окружающему миру. Следствием этого психологического фактора применительно к музицированию является определённая исполнительская скованность, мешающая проявить темперамент, до конца высказать свои мысли и чувства. Это не означает, что следует исключать из репертуара рассматриваемого типа музыкантов произведения, требующего глубокого личностного участия и яркого проявления эмоциональности. Другое дело, что преподаватель должен уделять данной проблеме особое внимание и с большим тактом и искренней заинтересованностью помогать обучающемуся в эмоционально-психологической самореализации.

На этапе разбора вокального произведения в концертмейстерском классе особое значение для невидящего студента приобретает поэтическая или прозаическая основа сочинения. Дело в том, что в творческом развитии обучающихся с нарушениями зрения в рамках дисциплины «Концертмейстерский класс» чрезвычайно важную компенсаторную функцию выполняет воображение, заполняя пробелы в чувственном познании.

Анализ специальной педагогической и психологической литературы по проблеме особенностей воображения лиц с глубокими нарушениями зрения показывает зависимость воображения незрячих от объёма и качества накопленных представлений и жизненного опыта. Общеизвестным научным фактом является то, что представление незрячих, которые формируются на неполной сенсорной основе, характеризуются рядом особенностей, по сравнению с представлениями зрячих, а именно: фрагментарностью, схематичностью, низким уровнем обобщения.

Именно качество сформированных образных представлений закрепляются в памяти и определяют способность студента с нарушениями зрения реконструировать их в образы воображения.

Анализ тифлологической литературы по обозначенной проблеме доказывает, что построение человеком с нарушениями зрения образов воображения зависит от многих факторов: от состояния зрения и времени потери зрения, возраста, времени, с которого началось интенсивное обучение и воспитание незрячего ребёнка с учётом состояния зрительного анализатора, от индивидуальных особенностей, активности личности и др. При этом ведущая компенсаторная роль принадлежит сохранным анализаторам. Развитие творческого воображения у оказывается в непосредственной зависимости от процессов восприятия, состояния памяти, мышления, речевого развития, которые восполняют дефицит чувственного отражения.

В условиях суженного зрительного восприятия нередко основным путём познания является словесное описание объекта при отсутствии или ограниченности чувственных элементов, что приводит к вербальности представлений вследствие нарушения соотношения чувственного и понятийного в образе. Единство форм чувственного и логического познания и их развитие является предпосылкой для формирования творческого воображения незрячих.

В общей психологии воображение трактуется как способность человека к построению новых образов путём переработки психических компонентов, приобретённых в прошлом опыте; процесс создания образа психического предмета или ситуации путём перестройки имеющихся представлений. Большинство авторов также используют термин «фантазия» как синоним понятия «воображение».

Специфика работы над вокальным произведением характеризуется наличием литературного текста, который направляет субъективные

исполнительские ощущения в сторону более конкретных представлений, благодаря чему определяется основное настроение произведения, оказываются подчёркнуты содержательно важные фразы или слова, а для невидящего исполнителя литературный текст является мощным образно-информативным источником, помогая не только понять содержание произведения, но и подобрать соответствующие музыкально-исполнительские средства.

Этап формирования музыкального образа может содержать прослушивание записей, что отчасти компенсирует невидящему студенту недоступный ему визуальный охват произведения. Однако, данное решение неоднозначно, так как есть опасность «навязывания» какой-либо убедительной интерпретации вместо возникновения своего собственного видения целостного образа сочинения. Необходимо творческое взаимодействие преподавателя и обучающегося, имеющее целью создание представления о содержании музыкального произведения, опирающееся на индивидуальные и личностные характеристики студента. Совместное прослушивание как можно большего количества записей (так как сосредоточение на одной-двух записях гарантированно создадут одностороннее представление о произведении), педагогический показ, привлечение доступных для студента с потерей зрения ассоциаций (например, литературных) – залог успешной работы в этом направлении.

Третий этап включает в себя практическую работу по разбору нотного материала. Основная проблема обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по зрению при разборе музыкального текста заключается в необходимости его укрупнения. В этом процессе большую вспомогательную роль играют современные технические средства (планшеты, телефоны и т. д.), позволяющие корректировать размер текста до максимально удобного конкретному студенту. Существуют специальные ксерокопирующие устройства, позволяющие распечатывать укрупнённый текст.

Работа над изучением музыкального материала невидящего обучающегося базируется на системе Брайля (в нашей работе рассматривается только такой метод изучения текста, так как достаточно распространённый на практике способ разбора сочинения «на слух» не может быть назван профессиональным ввиду его полной методологической несостоятельности). Безусловно, система Брайля во многом представляется несовершенной, однако мы не видим смысла концентрировать внимание на её недостатках, так как другого способа профессионального освоения текста невидящими музыкантами на данный момент не существует. Стоит реально оценивать данный специфический способ изучения материала в свете его влияния на последующие стадии формирования исполнительского замысла. Дело в том, что рельефно-точечный шрифт позволяет читать музыкальный текст исключительно поступенно, причём вычлняя достаточно краткие во временном отношении горизонтальные отрезки. Кроме того, многоголосная ансамблевая фактура предполагает в брайлевском изложении разделение ткани произведения по вертикали, то есть практически каждый её элемент выписан отдельно. Таким образом, данные фрагментарно-мозаичные структуры могут соединиться в единый ансамблевый образ только в воображении, «в голове» изучающего текст незрячего концертмейстера. Отметим, что такая работа требует высочайшей фокусировки внимания и практически не позволяет исполнителю концентрироваться на художественно-выразительных сторонах музыкального текста, что является одним из основных препятствий в освоении материала как семиотической структуры²⁹.

Отметим, что в нашей повседневной работе, ввиду крайне скромного количества ансамблевой литературы с участием фортепиано по Брайлю, невидящим обучающимся приходится надиктовывать текст произведения, который записывается ими рельефно-точечным шрифтом при помощи

²⁹ Подробнее об этом см.: Антонова Ю. П., Калицкий В. В. О специфике преподавания специального фортепиано незрячим обучающимся в вузе // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование», №2, 2016, с. 131 – 141. Журнал входит в список ВАК, режим электронного доступа http://mnry.pf/wp-content/uploads/2014/10/Music-Art_13-2016.pdf

шестнадцатая, ля восьмая с точкой, ля шестнадцатая, си восьмая с точкой, си шестнадцатая, в малой октаве до восьмая с точкой, до шестнадцатая, такт окончен.

Левая рука, верхний голос, басовый ключ. Шестнадцатая пауза, в малой октаве фа шестнадцатая staccato, фа восьмая с точкой (именно восьмая с точкой, а не шестнадцатая, залигованная с восьмой, так как подобный тип технической записи усложнит и так непростую задачу, а для нот по Брайлю сама графика написания никакой роли не играет), соль шестнадцатая staccato, соль восьмая с точкой, фа тая staccato staccato, фа восьмая с точкой, фа шестнадцатая staccato, фа восьмая с точкой, фа шестнадцатая staccato, фа восьмая с точкой, ля шестнадцатая staccato, ля восьмая, такт окончен.

Правая рука. Скрипичный ключ, движение интервалами. В первой октаве терция ре-фа четверть, терция до-ми четверть, терция ре-фа четверть, секста до-ля четверть, терция ре-фа четверть, ля восьмая, во второй октаве треоля шестнадцатыми ля си ля, такт окончен.

Вокальная партия, басовый ключ. В малой октаве фа четверть, ми восьмая, ми восьмая, фа восьмая, фа восьмая, восьмая пауза, далее треоля шестнадцатыми, в состав которой входят первые две распевные ноты ля си ля, фа четверть, ми четверть, такт окончен.

Текст. Два мира: плотский и-и духовный (именно и-и, чтобы сориентировать невидящего исполнителя, в каком именно месте происходит распев внутри треоли).

Мы взяли достаточной нетрудный для надиктовывания пример. А теперь представьте, сколько времени требуется для записи по системе Брайля оперного клавира.

По ходу диктовки у обучающегося могут возникать вопросы касательно звучания того или иного места. Целесообразнее всего показать на рояле, как

именно этот фрагмент необходимо исполнять, а, при необходимости, напеть со словами вокальную партию.

Отметим, что подобного рода работа требует достаточного терпения и внимания, так как незрячий концертмейстер не имеет возможности пересмотреть плоскочечный текст и уточнить правильно ли он понял данное место, а на переучивание неверно усвоенного материала потребуется немало сил и времени.

Надиктовывание нотного материала проводит преподаватель по дисциплине «Концертмейстерский класс» во время занятия, а также, по предварительному согласованию с преподавателем по специальности, для осуществления этой работы могут быть выделены часы дисциплины «Освоение музыкального текста», введённого специально для обучающихся с большой потерей зрения и незрячих.

Облегчить задачу надиктовывания текста призваны современные технические устройства, в частности, принтеры Брайля, позволяют незрячим и слабовидящим обучающимся не только печатать тексты рельефно-точечным шрифтом, но и проводить обратную операцию, конвертируя плоскочечный текст в рельефно-точечный. Некоторые модели брайлевских принтеров способны совершать подобные операции и с нотным текстом, но результат такой работы пока что далёк от совершенства и, к сожалению, в данное время практической пользы не приносит. Да и стоят такие принтеры ощутимо дорого.

На наш взгляд, существующие в обучении незрячих пианистов особенности начального этапа работы над произведением имеют определённые последствия. Можно предположить, что одной из причин некоторой рассудочности и излишней «уравновешенности», которой зачастую отмечена игра невидящих музыкантов, является особый способ разбора музыкального текста: на определённом этапе работы текстовое изложение предстаёт музыканту в виде разрозненных технических элементов. Следует, однако,

оговориться, что речь идёт только о тенденции и общих закономерностях – в каждом конкретном случае ведущую роль играют индивидуальные характеристики обучающегося.

А. Рубинштейн утверждал, что рояль – это сто инструментов. Без сомнения, фортепиано обладает достаточным запасом технических и выразительных ресурсов для передачи различных настроений и характера звучания музыки, что позволяет определить такие параметры исполнения клавиров как переосмысление средств воплощения музыкального образа через смену:

- темброво-инструментальных условий, приспособления фактурных возможностей фортепиано к фактуре и характеру звукоизвлечения оркестрового произведения;
- индивидуальных технических умений концертмейстера с использованием пространственных фактурных, артикуляционных и штриховых средств для нахождения соотношения с тембровым звучанием оркестровых инструментов;
- сопоставление различной силы звука фортепиано в соответствии с звуковыми возможностями каждого инструмента оркестра;
- полифоничность музыкальной ткани.

Невидящий концертмейстер, вынужденный играть наизусть при этом получает неожиданное преимущество: его внимание не отвлечено на сам текст, на необходимость думать о том, какие дальше нужно играть ноты, а на звук, на его тембральные выразительные возможности, на достижение ансамблевости исполнения – одним словом, на раскрытие драматургии произведения. Именно на этом основан эмоционально-содержательная эквивалентность музыкального языка и технические приёмы прочтения клавира. В частности, достижения фактурными средствами необходимых динамических эффектов (плотность музыкальной ткани), нахождение адекватных форм воспроизведения звука путём имитации инструментальных штрихов, подчеркивания важных голосов,

переосмысление некоторых компонентов фактуры, которые не соответствуют специфике фортепиано и тому подобное.

Введение того или иного приёма предстаёт результатом основательного анализа, в контексте зрительного нарушения, наличия знаний индивидуальных особенностей оркестровых инструментов, накопления ассоциативных аналогов.

Принцип взаимообусловленности художественного и исполнительско-технического ракурсов ориентирует концертмейстера на создание рельефного звучания, которое допускает не только дифференцирование различных оркестровых групп, но и установление определённой иерархической структуры их соотношения. Говоря о приоритетных исполнительских задачах, Г. Коган пишет: «< ...> чем более сосредоточено внимание на цели движения, чем ярче живёт в сознании художественный образ, чем энергичнее в этой связи волевой импульс, – тем быстрее и точнее совершается процесс автоматизации, тем легче находит тело верный двигательный путь к осуществлению целей нашего сознания»³⁵. Для углубления и детализации такой работы необходимо как можно более значительно расширять круг звуковых представлений и аналогий. В этом смысле чрезвычайно перспективным представляется приём сопоставления звучаний рояля и различных оркестровых инструментов. Его потенциальные возможности как одного из способов совершенствования звуковой исполнительской культуры пианиста-концертмейстера высоко оцениваются выдающимися представителями фортепианного искусства. Пристальное «рассмотрение» разнообразных звуковых аналогий непременно приведут невидящего пианиста к необходимым для их воплощения способам звукоизвлечения³⁶. Если струнно-смычковая группа в оркестре, в общем, обладает большой силой звука, ровностью и однородностью тембра (это объясняется единством конструкции и общим принципом звукоизвлечения), то

³⁵ Коган Г. М. Вопросы пианизма.– М.: Советский композитор, 1968, с. 35.

³⁶ Подробнее об этом см.: Калицкий В. В. Диалогичность процесса музыкальной коммуникации «композитор-исполнитель-слушатель» / Художественное образования и наука, 2015.– № 1, с. 160–169.

Режим электронного доступа: http://rgsai.ru/images/img_for_material/journal/HON%202015-01%20Blok%20for%20publication%20new.pdf

группа деревянных духовых инструментов наоборот – не может соперничать с ней по вышеупомянутым характеристикам, поскольку имеет меньшую силу звучания. Отдельные акцентированные аккорды (интервалы) в деревянных духовых инструментах звучат значительно слабее, чем у струнных. Не слишком сильно и определенно деревянная духовая группа исполняет и различные акценты в пассажах. А вот группой медных духовых инструментов всё это исполняется чётче и выразительнее.

В исполнении партии деревянных духовых инструментов рекомендуется фиксация пальцев и кисти руки, поскольку именно мягкая атака и равенство пальцев в игре аккорда или интервала создает иллюзию аналоговой звучности.

Имитация исполнения на флейте происходит за счёт игры лёгкими, пальцами с напряжённым кончиком пальца, с движением руки, которая скользит и как бы «ведёт» пальцы, что создает эффект воздушного, лёгкого звучания («жемчужная игра»). Кларнет обладает «тёплым» тембром и воспроизводится похожим приёмом, однако более активными пальцами, которые имитируют его светлое, блестящее звучание, а в верхнем регистре, при помощи большей пальцевой активности, несколько острое и пронзительное. Звучание гобоя с «носовым» призвуком воспроизводится крепкими пальцами – каждый звук добывается с помощью их точного и близкого удара по клавиатуре. Фагот не обладает широким динамическим диапазоном, а, значит, «звучит» на фортепиано несколько приглушенно и мягко.

В имитации звучания инструментов медной духовой группы также существует своя специфика. Тромбоны имеют достаточно большую динамическую шкалу, яркий, громкий звук, что требует насыщенного звучания фортепиано. Трубы также звучат очень громко и могут прорезать целый оркестр – имитируются с помощью игры практически вертикальными, крепкими пальцами. Если эпизод выполняется на «р», целесообразно применять левую педаль (но обязательно с учётом акустических характеристик зала и рояля), однако чёткость атаки каждого звука должна оставаться ясной.

Сигналы труб предлагается играть свободной, мягкой рукой, но цепкими, иногда сдвоенными пальцами. Тембр валторны исполняется с помощью звукоизвлечения рукой от плеча, с эластичной кистью, пальцы плотно погружаются в клавиатуру. В момент воспроизведения звучания валторны с сурдиной, применяют глубокую правую и левую педали, что создаёт соответствующую звуковую иллюзию.

Передача специфики игры ударных инструментов требует активизации пальцев и веса руки, что, соответственно, поможет создать их острое и чёткое звучание. И именно токатная артикуляция, как исполнительский приём в игре на фортепиано, помогает воспроизведению звучания различных ударных инструментов.

Значительную помощь поискам средств воспроизведения звучания определённых оркестровых тембров может оказать и использование артикуляции как средства музыкальной выразительности. Наиболее распространённым из артикуляционных приёмов является *staccato*.

Если воспроизведение нюансов фортепианного легато можно отнести к категории естественных двигательных приёмов для незрячего пианиста, то штрихи, связанные с отрывом пальцев от клавиатуры требуют дополнительного внимания. Нам приходилось сталкиваться с ученическим вопросом: как высоко нужно поднимать руку при исполнении отдельных штрихов? При всей кажущейся профессиональной инфантильности, сам факт возникновения таких вопросов у слепого пианиста имеет достаточно веские основания. Дело в том, что, отрывая пальцы от клавиатуры и пусть даже на мгновение теряя с ней непосредственный контакт, такой исполнитель испытывает чувство неуверенности, что чревато возникновением излишнего мышечного напряжения. Зажатая рука и осторожность в отрыве пальцев от клавиатуры ведут к однотипности и резкости движений и, следовательно, однообразию и жёсткости звучания. Штриховой диапазон пианиста чрезвычайно широк –

«существуют тысячи способов извлечения звука на фортепиано и соответствующие им тысячи тембровых и характерных оттенков звучания»³⁷.

Staccato не требует подчёркнутого акцента каждого звука, если он специально не указан композитором. Имитации этого штриха различными инструментами происходит таким образом: органные staccato выполняются с помощью кисти и небольшой нагрузки руки; staccato деревянных духовых похоже на исполняемое на фортепиано non legato и выполняется лёгкими, упругими движениями пальцев и кисти руки; staccato медных духовых приближается к marcato и имитируется с помощью активных, крепких пальцев; приём кистевого staccato-leggiero воспроизводит легкое, светлое звучание флейт.

Staccato, pizzicato скрипок имитируется на фортепиано мягкой кистью и «подпружиненными» пальцами, которые как бы отскакивают от клавиатуры; при этом, пальцы в момент звукоизвлечения делают небольшое движение от клавиатуры. Звук во время имитации pizzicato должен быть непродолжительным, немного глуховатым, и иметь сходство со звуками арфы.

Spiccato (итал. – «отрывистый») и ricochet (франц. – «прыгающий») скрипок воспроизводятся на фортепиано лёгкими, активными пальцами, без педали. Staccato, pizzicato виолончели и контрабаса имитируется на фортепиано не столь остро и подчеркнуто, как у скрипок.

Штрих portamento (итал. portamento – перенос), который широко используется в игре на различных инструментах, указывает на перетекание одного звука в другой (как будто короткое хроматическое glissando). В имитации на фортепиано максимально придерживается предыдущий звук к постановке следующего.

Martellato (франц. – молотить, чеканить) – штрих смычковых инструментов, где каждый звук извлекается твердым движением смычка в

³⁷ Фейнберг С. Пианизм как искусство / 2-е изд., доп. – М.: Музыка, 1969., с. 175.

разные стороны и его резкой остановкой. На фортепиано этот штрих имитируется с помощью яркого, подчеркнутого, несколько вязкого *staccato*, без использования педали.

Штрих *detache* (франц. – отдельный) заимствован из практики игры на смычковых инструментах и соответствует фортепианному *non legato*. Данный штрих исполняется на рояле отдельно, с новой атакой и удерживается до конца (без педали).

Относительно имитации штриха *legato*, то у деревянных духовых инструментов этот штрих прозрачный, лёгкий и воспроизводится на фортепиано активными собранными пальцами, будто легко атакуя каждый звук, без педали. В имитации *legato* медных духовых применяют атаку звука с помощью силы пальцев. В группе струнно-смычковых инструментов *legato* более насыщенное – на фортепиано эффект *legato* этих инструментов достигается за счёт мягкого, глубокого звукоизвлечения, ясного интонирования и динамично внятного построения каждой фразы.

Попутно заметим: оркестровые штрихи не всегда унифицируются с фортепианными, а особенно в использовании штриха *legato*, поскольку большие фразы, которые, например, в группе струнных инструментов партитуры указанные мелкими техническими лигами, должны мыслиться как широкие, непрерывные. К тому же и оркестровый штрих *staccato* (особенно, когда его исполняет группа оркестровых инструментов) отличается большей протяженностью самого штриха. Также аккуратно нужно относиться к таким звукосочетаниям (как правило, аккордовым), в набор которых входят различные инструменты. Не следует пытаться каждый звук играть особым приёмом, предназначенным для каждого инструмента – такой подход может достаточно негативно сказаться на технологии игры на рояле. В подобных случаях целесообразно использовать приёмы, похожие на исполнение полифонических произведений на фортепиано (в частности, фуг), когда из

общей фактуры выделяется ведущая, смыслообразующая тема. Но выделяется она не столько динамически, сколько тембрально.

Четвёртый этап – этап подготовки к концертному исполнению. Психологическая подготовка к выступлению начинается с момента выбора программы и подбора солиста-иллюстратора и завершается предконцертными правилами поведения концертмейстера. Попытаемся остановиться на некоторых специфических моментах подготовки к концертному исполнению незрячих вокалистов в составе ансамбля.

Подготовка к выступлению может включать следующие ключевые моменты: общая психологическая подготовка, адаптация к сценическому выступлению с конкретным произведением, овладение приёмами ситуационного реагирования.

Психологическая подготовка к концертному выступлению незрячего концертмейстера прежде всего заключается в концентрации на положительных моментах совместного исполнения. Существуют различные виды мотиваций, влияющих на психологическое предконцертное состояние исполнителя. Они связаны с отношением музыканта к исполняемым произведениям, восприятия исполнителем публики и профессиональным самосовершенствованием. Для незрячего исполнителя основной мотивацией для концертного выступления является самореализация. Именно поэтому важна психологическая поддержка, которая формирует в сознании незрячего музыканта уверенность в своих возможностях, что подчёркивает его самостоятельность и индивидуальность и помогает бороться с комплексом самонедостаточности.

Адаптационный аспект подразумевает моделирование исполнения произведения в конкретных сценических условиях: от представления всех исполнительской технологии, концентрации на внутрислуховом образе до представления о том, какая в зале акустика и т. д.

Для невидящего человека особенно важны организационно-технические детали: где располагается публика, насколько удалён рояль от выхода на сцену, открыта ли у него крышка, если открыта, то на какую высоту, соответственно, на каком расстоянии от него находится солист(ы) и т. п. Малейшая «внештатная ситуация» может вывести подобного рода исполнителя из состояния сценической сосредоточенности, поэтому для освоения сценического пространства целесообразно проводить достаточные по времени репетиции в присутствии сопровождающего помощника.

Вопрос выработки у незрячего концертмейстера приёмов ситуационного реагирования охватывает множество аспектов, но прежде всего они лежат в лоне общепрофессиональной подготовки. Невозможность прочитать нотный текст даёт толчок к развитию навыка моментально реагировать на ошибки партнёра по ансамблю, особенно, если забывается текст или выпускается от волнения какой-либо фрагмент. В таком случае невидящий исполнитель, как правило, моментально реагирует и незаметно переходит на ту часть текста, в которой оказался его здоровый коллега, а публика зачастую вообще ничего не замечает. И эти способности необходимо развивать и культивировать, так как они дают ощущение свободы и позволяют лучше реагировать на возможные казусы во время выступления.

Немаловажную роль в процессе обучения дисциплине «Концертмейстерский класс» в инклюзивных условиях играет солист-иллюстратор. Работая исключительно в общем тандеме с преподавателем, он не только помогает и поддерживает обучающихся, но и сам является объектом творческо-инклюзивного процесса. Наряду с преподавателем, солист-иллюстратор может надиктовывать незрячим текст, регулировать динамические нюансы и т. д., а также выполнять немаловажную функцию, особенно на четвёртом этапе, а именно выступать не только в роли музыканта, но и тьютора. Довести незрячего исполнителя на сцене до рояльной банкетки, антиципационно почувствовать готовность к началу выступления (ведь в

случае выступления на концертной эстраде с незрячим концертмейстером не имеет никакого смысла традиционный принцип небольшого «кивка» солиста в сторону концертмейстера), сориентировать такого музыканта после выступления, куда именно надо поклониться и т. д. – всё это входит в непосредственный круг обязанностей солиста-иллюстратора.

В заключении следует сказать, что концентрация внимания на специфических особенностях исполнительской практики незрящих музыкантов отражает содержание рабочего этапа в смысле поиска доступных средств для достижения цели. Сама же цель – наиболее полное раскрытие замысла произведения на концертной эстраде – не должна допускать особого отношения к такому исполнителю.

Рекомендуемая литература:

1. Алексеев А. Д. Творчество музыканта-исполнителя: на материале интерпретации выдающихся пианистов прошлого и настоящего.– М.: Музыка, 1991. – 104 с.
2. Антонова Ю. П., Калицкий В. В. О специфике преподавания специального фортепиано незрячим обучающимся в вузе // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование», №2, 2016, с. 131 – 141. Журнал входит в список ВАК, режим электронного доступа http://mpgu.pf/wp-content/uploads/2014/10/Music-Art_13-2016.pdf
3. Благой Д. Неотъемлемо от развития музыканта-исполнителя // Советская музыка. – 1973. – № 10, с. 58-62.
4. Вицинский А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением / Известия АПН РСФСР.– 1950.– №25, с. 171-215.
5. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением / 4-е изд., доп. – М.: Музыка, 1981. – 143 с.

6. Гольденвейзер А. Об исполнительстве // Вопросы фортепианного исполнительства: очерки, статьи, воспоминания / сост. М. Г. Соколов. – М.: Музыка, 1965. – Вып. 1. – с. 35–71.
7. Готлиб А. Основы ансамблевой техники. – М.: Музыка, 1971. – 96 с
8. Гуренко Е. Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы: уч. пособие. – Новосибирск: изд-во НГК, 1985. – 88 с.
9. Имханицкий М. И. Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании.– М.: РАМ им. Гнесиных, 2014. – 231 с.
10. Интернет-ресурс <http://www.brl.org/index.html>
11. [Калицкий В. В. Диалогичность процесса музыкальной коммуникации «композитор-исполнитель-слушатель» / Художественное образования и наука, 2015.– № 1, с. 160–169. Режим электронного доступа: http://rgsai.ru/images/img_for_material/journal/HON%202015-01%20Blok%20for%20publication%20new.pdf](http://rgsai.ru/images/img_for_material/journal/HON%202015-01%20Blok%20for%20publication%20new.pdf)
12. Калицкий В. В. История, теория и методология концертмейстерского искусства // Учебно-методическое пособие.– М.: Спутник+, 2016.– 190 с.
13. Коган Г. М. Вопросы пианизма.– М.: Советский композитор, 1968. – 460 с.
14. Коган Г. М. О фортепианной фактуре. К вопросу о пианистичности изложения. – М.: Сов. композитор, 1961. – 193 с.
15. Кочнев Ю. Музыкальное произведение и интерпретация // Советская музыка. – 1969. – № 12. – с. 56–60.
16. Леонтьев А. А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
17. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М.: Музыка, 1988. – 234 с.
18. Лузум Н. Я. Диалектика творческого взаимодействия солиста и концертмейстера в камерно-вокальном исполнительстве: на примере сочинений М. П. Мусоргского: Науч.-метод. разработ. для преподавателей и студентов муз. вузов. – Н. Новгород: изд-во ННГУ, 1992. – 137 с.
19. Марракешский договор для облегчения доступа слепых и лиц с нарушениями зрения или иными ограниченными способностями

воспринимать печатную информацию к опубликованным произведениям.

Режим электронного доступа:

http://www.copyright.ru/library/megdunarodnie_akti/copyright/marrakeshskii_dogovor/

20. [Мильштейн Я. И. К. Н. Игумнов о Шопене. – Советская музыка. 1956. – № 10, с. 52-53.](#)
21. Могилевская Л. А. «За кулисами оперы: Записки концертмейстера». – М.: Музыка, 2010. – 288 с.
22. Мострас К. Ритмическая дисциплина скрипача.– М., Л.: Музгиз, 1951. – 304 с.
23. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор. Воспоминания. Размышления о музыке . – М: Радуга, 1987. – 428 с.
24. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Режим электронного доступа: <https://perspektiva-inva.ru/protect-rights/law/international/vw-504/>
25. Скребкова-Филатова М. С. Фактура в музыке.– М.: Музыка, 1985. – 285 с.
26. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим электронного доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
27. Фейнберг С. Пианизм как искусство / 2-е изд., доп. – М.: Музыка, 1969. – 599 с.
28. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. – СПб.: Композитор, 2008. – 368 с.
29. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе. Размышления педагога. – М.: Музыка, 1996. – 207 с.
30. Шендерович Е. М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: советы аккомпаниатора. – Л.: Музыка, 1972. – 48 с.

Глава III

СОЛЬНОЕ ПЕНИЕ

Введение

В образовательном учреждении встреча педагога с новым учеником как правило происходит на приемных прослушиваниях. При проведении вступительных испытаний экзаменационная комиссия оценивает и проверяет фактические вокальные данные (красоту и силу голоса, диапазон и т.п.), общекультурный уровень развития абитуриента, его музыкальность, артистичность, степень музыкально-теоретической подготовленности к освоению программ профессионального или высшего образования.

Принятие решения о зачислении в образовательное учреждение обуславливается наличием у абитуриента необходимого обширного комплекса данных, традиционно связываемого с понятием «талантливости».

В условиях стресса приемных экзаменов многие начинающие певцы, в частности слепые и слабовидящие, не способны продемонстрировать весь объем имеющихся «положительных» данных. Необходимо также отметить факт существования диаметрально противоположной группы поступающих, на которых сильный раздражитель – приемная комиссия, оказывает мобилизирующее воздействие и они способны произвести наилучшее впечатление, в действительности обладая рядом существенных недостатков.

Консультации, предваряющие вступительные прослушивания, помогут избежать досадных ошибок в период проведения приемной кампании.

В первом периоде занятий со слепыми и слабовидящими обучающимися главная задача педагога – выявление реального положения. Необходимо глубоко и максимально скоро оценить объективные данные нового ученика, определить возможные перспективы развития и целесообразность выбора будущей профессии.

Для эффективного решения этой задачи при проведении первых занятий следует обращать внимание на некоторые особенности людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению. Создавая на занятии благоприятную

атмосферу, способствующую более полному раскрытию потенциала начинающего певца, нужно учитывать специфику восприятия и самоощущения в пространстве слепых и слабовидящих. Для некоторых из них тактильный контакт – необходимый элемент доверительных отношений и установления состояния спокойствия. Возможность дотронуться до преподавателя, обойти учебную аудиторию, определяя размер свободного пространства и расположение мебели относительно дверей, станут залогом эффективного и результативного взаимодействия с педагогом.

В начале первого занятия непринуждённая беседа позволит установить личный контакт. Некоторые биографические сведения о предыдущем этапе музыкальной и личной жизни начинающего певца помогут проанализировать путь, приведший его в класс сольного пения. В беседе также целесообразно коснуться индивидуальных мотивов выбора профессии артиста музыкального театра. Рассказать о чрезвычайной сложности избранного пути, отметить недостаточность одного природного дарования для достижения карьерных высот, объяснить принципиальную необходимость огромной работоспособности, бесконечной преданности вокальному искусству, воли и выдержки. Разъяснить несинонимичность понятий «дипломированный специалист» и «востребованный артист».

Обсуждение этого весьма широкого круга вопросов может продолжаться в течении нескольких первых уроков и сочетается с занятиями вокалом.

Начиная обучение целесообразно прослушать уже имеющийся у обучающегося репертуар. Исполнение в привычной манере ранее «петых» произведений позволит ему в полной мере продемонстрировать комплекс имеющихся вокально-технических и артистических навыков.

Не следует с первых же шагов корректировать техническую и художественную составляющую исполнительской концепции ученика. Немедленные замечания, выбивающие из привычных ощущений, скорее всего не позволят начинающему певцу проявить присущие ему положительные качества.

Задача первого этапа занятий с молодым певцом – не только оценка справедливости принятого приемной комиссией решения, но и планирование будущей работы по воспитанию артиста музыкального театра.

Если, по мнению педагога, выбор профессии оперного певца не соответствует фактическим и потенциальным возможностям обучающегося и верность решения приемной комиссии вызывает сомнения, следует немедленно информировать руководство образовательного учреждения и коллегиально, совместно с учеником и его родными (доверенными представителями), обсудить иные пути развития.

Вопрос верного выбора профессии чрезвычайно актуален именно для инвалидов по зрению. Инвариантность профессиональной самореализации только в пределах полученных навыков обусловлена исключительной трудозатратностью и сложностью образовательного процесса для слепых и слабовидящих. Индивидуальные ограничения здоровья зачастую лишают инвалида возможности существования в смежных профессиях и не позволяют пройти профессиональную переподготовку.

В случае соответствия природных данных уровню необходимому для профессиональных занятий сольным академическим пением (индивидуальные психофизиологические характеристики, качество голоса, общая музыкальная подготовка, мышечная восприимчивость, для слепых – знание рельефно-точечной системы нотной записи Луи Брайля и пр.) преподавателю следует начать с составления репертуарного плана ученика. Процесс освоения нотного текста слепыми и слабовидящими сопряжен с целым рядом технических трудностей, преодоление которых требует времени. Для повышения эффективности работы целесообразно заранее готовить с ним нотный материал, определяя сроки «выученности» каждого произведения.

§1. Цели и задачи начального периода занятий

1.1. Особенности освоения нотного текста слепыми и слабовидящими

Рельефно–точечная система Луи Брайля

В 1829 Луи Брайль – французский тифлопедагог, в раннем детстве потерявший зрение, разработал буквенный рельефно–точечный шрифт для письма и чтения незрячими. Несколько позже им же была разработана и система нотной записи.

В основе шрифта лежит комбинация точек (шеститочия). Знак, изображенный комбинацией рельефных точек высотой 0,6 мм, диаметром 1,4 мм, записывается в ячейке размером 4,2 мм х 7 мм²⁴. Написанный таким образом, текст, при определённом навыке, легко распознается на ощупь незрячими.

Владение системой записи нотного текста Брайля – неотъемлемая часть профессиональной подготовленности незрячего певца. Разучивание «на слух» несомненно проще, но приводит к появлению ошибок в нотном тексте и подавлению творческой исполнительской инициативы, вызывая у начинающего вокалиста неосознанное присвоение чужой интерпретации. Кроме того наличие «Брайлевских нот» позволяет незрячему музыканту быстро восстанавливать в памяти пройденный материал и накапливать репертуар, не ограничиваясь часто исполняемыми произведениями (легко доступными для прослушивания).

В случае отсутствия в библиотеке необходимого нотного материала напечатанного по системе Брайля, произведения записываются учеником под диктовку преподавателя или концертмейстера класса.

Процесс диктовки нот вокалистам несложен. Достаточно верно начитывать вокальную строчку не пропуская штрихи, авторские ремарки, указания темпов и т.п. Следует обратить внимание, что запись нот по системе Брайля ведется слева направо в одну строку и стихотворный текст необходимо записывать

²⁴ Смирнов Г. Запись нот по Брайлю. М., ООО «Логос» ВОС, 2002, 261 с.

отдельно. На начальном этапе обучения целесообразно сначала выучить мелодию сольфеджио, настаивая, чтобы ученик во время пения следил рукой за нотным текстом, а затем вводить слова. Слова и подтекстовка разучиваются в процессе занятий в классе. При условии выученности нотного текста, педагог может пропеть произведение со словами для записи на любой звукозаписывающий носитель (телефон, диктофон и т.п.). С течением времени процесс разучивания произведений значительно ускоряется за счет перевода большей части работы в самостоятельную работу обучающегося.

Следует отметить значительно большую сложность освоения текста фортепианной партии относительно вокальной строки. Партии правой и левой рук записываются отдельно. Интервалы и аккорды также записываются линейно в соответствии с определенными правилами. Аккорды обозначаются в виде основной ноты и интервалов, образуемых остальными звуками, входящими в аккорд. Интервалы отсчитываются от верхнего звука в правой руке и от нижнего в левой. Колоссальная сложность ведения и последующего освоения такой записи делает нецелесообразным и трудно выполнимым подробное изучение слепыми и слабовидящими учениками фортепианного сопровождения (партии фортепиано) в разучиваемых произведениях. Вместе с тем, формирование целостного представления о музыкальном произведении невозможно без досконального изучения всех его составляющих. С учетом вышеизложенного преподавателям предлагается предварять записывание и разучивание музыкального материала проигрыванием произведения от начала до конца, разбором формы, фактуры, анализом стихотворного текста, выявлением замысла композитора. Воспитывая грамотного исполнителя следует с самого начала обращать внимание на необходимость существования интерпретаторской составляющей в строгих рамках замысла автора – композитора.

Изложенные выше специфические особенности освоения нотного текста незрячими музыкантами призваны помочь преподавателям составить более ясное представление о трудностях, возникающих у слепых и слабовидящих

музыкантов уже на начальном этапе обучения; выявить исключительную необходимость заблаговременной подготовки к изучению того или иного музыкального произведения.

Процесс освоения нотного текста инвалидами по зрению занимает значительно более длительное время, нежели у обучающихся без таких ограничений. Репертуарное планирование позволит заранее подготовить нотный материал в доступной для обучающегося форме и поможет ему вовремя выучить произведение.

Другие способы изучения нотного текста

Остаточное зрение некоторых слабовидящих обучающихся достаточно для чтения нотного материала в увеличении или при изменении контрастности. В этом случае можно использовать опцию увеличения на копировальном аппарате, сканировать нотный текст и просматривать его с помощью персональных компьютеров используя возможность изменения контрастности, пользоваться электронным увеличительным устройством (электронная лупа) и пр.

1.2. Определение типа и характера голоса

На раннем этапе развития певческого искусства различали лишь два типа женского и два типа мужского голоса. Эта классификация используется в наши дни в хоровом исполнительстве. С ростом сложности вокального репертуара ширилась и классификация певческих голосов. В настоящее время мужская и женская классические группы включают по три условные подгруппы: высокие, средние и низкие голоса. В свою очередь в области профессионального мастерства принято более тонко дифференцировать характер певческого голоса внутри каждой из этих подгрупп.

Низкие мужские голоса:

- Басы – октависты
- Низкий бас (profundo)

- Центральный бас
- Высокий бас

Средние мужские голоса:

- Драматический баритон
- Лирико-драматический баритон
- Лирический баритон

Высокие мужские голоса:

- Драматический тенор
- Лирико-драматический тенор
- Характерный тенор
- Лирический тенор
- Контртенор

Низкие женские голоса:

- Контрально
- Меццо-сопрано

Средние женские голоса

- Высокое меццо-сопрано
- Драматическое сопрано
- Лирико-драматическое сопрано

Высокие женские голоса:

- Лирическое сопрано
- Лирико-колоратурное сопрано
- Драматическая колоратура
- Колоратурное сопрано

Следует отметить, что эта достаточно подробная классификация не охватывает всего разнообразия певческих голосов. В практике встречаются так называемые «промежуточные» голоса способные работать на стыке репертуара или менять голосовую принадлежность. В педагогической практике определение голоса «промежуточным» характерно для начального периода

обучения. Формирование верных вокально-технических навыков развивает голос и выявляет тяготение к определенному типу. Кроме того физиологическое взросление так же оказывает влияние на изменение характера голоса. Общеизвестен факт тембрального «укрепления» певческих голосов с возрастом.

Нельзя не отметить случаи долговременного или краткого изменения характера репертуара (типа голоса) уже состоявшимися певцами, связано это, как правило, с ростом профессионализма и расширением вокально – технических возможностей.

Верное определение типа и характера голоса ученика – одно из важнейших условий его успешного развития.

Разделяя понятия «тип» и «характер» певческого голоса автор имеет в виду его тембральную характеристику (в данном контексте – драматическую или лирическую). Выдающиеся представители отечественной и зарубежной вокальной педагогики рекомендовали на начальном этапе занятий с молодым певцом любого типа голоса (мужские голоса: бас, баритон, тенор; женские: сопрано, меццо-сопрано) ориентироваться на его лирический характер и сопрягали приставку «драм–» исключительно с достижением физиологической и профессиональной зрелости.

При определении типа голоса следует учитывать комплекс из нескольких факторов: расположение переходных нот, диапазон, светлую или темную окраску тембра, конституцию, размеры голосового аппарата (длину голосовых складок и сопутствующие признаки). Ни один из этих факторов в отдельности не позволит с уверенностью определить типовую принадлежность певческого голоса.

Занимаясь с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья по зрению чрезвычайно важно учитывать его физические возможности. Иногда, с целью здоровьесбережения лучше растить лирического баритона, а не драматического тенора.

§2. Способы совершенствования певческого голоса

Закономерное большинство вокалистов младших курсов профессионального или высшего образовательного учреждения за период первоначального знакомства с преподавателем и в последствии обнаруживают ни один а большое количество вокально-технических недостатков и множество иных, требующих развития качеств.

Определяя приоритетность устранения тех или иных дефектов начинать целесообразно с того, который в наибольшей степени препятствует правильному голосообразованию, при этом временно придется мириться с некоторыми другими²⁵.

Ведя работу по устранению имеющихся вокально – технических недостатков закономерно и правильно использовать весь арсенал распространенных способов педагогического воздействия на ученика и его певческий аппарат: вокальные упражнения, показ голосом, распевание вокализов на определенные звуки или их сочетания (фонетический метод), объяснение базовых основ анатомо – физиологического строения и функционирования голосового аппарата и пр. Разнообразие педагогического инструментария обеспечит необходимую индивидуальность и не традиционность подхода в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, так как нередко ограничения по зрению сопряжены с целым рядом иных психологических и физиологических проблем.

2.1. Музыкальный материал и его значение

Авторитетные вокальные педагоги и методисты придают первостепенное значение освоению вокально – технических приемов²⁶. Недооценка значимости этих составляющих в процессе воспитания певца, несомненно, станет препятствием для выявления исполнительской фантазии и передачи художественного замысла композитора. Но совершенствование вокальной

²⁵ Дмитриев Л. Основы вокальной методики. М., «Музыка», 2007, 368 с.

²⁶ Дмитриев Л. Основы вокальной методики. М., «Музыка», 2007, 368 с.

техники неотделимо от общекультурного и интеллектуального развития молодого музыканта. Только при единении художественной и технической составляющих возможно музыкально – исполнительское творчество²⁷.

Музыкальный материал, используемый для развития и совершенствования певческого голоса, включает в себя и упражнения, и вокализы, и произведения с текстом. «Певческий голос предназначен для выражения музыки»²⁸ и необходимая связь между технической составляющей и исполнительством воспитывается посредством «музыкальных заданий»²⁹.

В условиях обучения в инклюзивном образовательном учреждении и при главенстве принципа равенства итогового и промежуточного результата для инвалидов и здоровых обучающихся, когда учебные программы слепых и слабовидящих по количественному и качественному составу произведений должны соответствовать программам обучающихся без ограничений по зрению на аналогичном этапе обучения, способность учащегося – инвалида к длительной концентрации внимания приобретает особую актуальность.

Психологи выделяют произвольное (волевое) и непроизвольное (рефлекторное) внимание. Первое образуется под влиянием обязательства или долга. Второе – при возникновении интереса, под воздействием непосредственного впечатления. В обоих случаях механизм возникновения внимания один и тот же, но возбудители различны: в первом случае это воля, во втором – интерес. В педагогическом процессе целесообразно пользоваться произвольным (волевым) вниманием, так как внимание непроизвольное, возникающее под влиянием интереса, носит случайный характер и непригодно в любой профессиональной деятельности. Интерес должен возникать и при работе с произвольным (волевым) вниманием, но как следствие целенаправленности и результативности процесса. Конкретика задач и определенность поставленной на момент цели мотивирует включение волевого

²⁷ Яковлева А. Искусство пения. М.: «ИнформБюро», 2007, 480с.

²⁸ Дмитриев Л. Основы вокальной методики. М., «Музыка», 2007, 368 с.

²⁹ Там же

(произвольного) внимания и переводит работу из самодеятельной в профессиональную.

Целесообразно выделить два вида волевого внимания: концентрированное и распределенное. Концентрированное внимание имеет минимальное поле зрения, сознание сосредотачивается на ограниченном участке объекта. При включении распределенного внимания сознание также сосредотачивается на конкретном элементе, но держит в «поле зрения»³⁰ объект целиком, и, по мере необходимости, переключает концентрацию на другие его части. Для плодотворной творческой работы исполнитель должен владеть обоими видами произвольного (волевого) внимания.

С самого начала нужно обращать внимание обучающегося на художественную составляющую. Целесообразно чередовать проработку технически сложных элементов с прохождением произведения от начала до конца без остановок, таким образом подключая распределенное внимание³¹. При использовании только концентрированного внимания музыкальная мысль почти исчезает и творческий процесс превращается в упражнение.

Люди с ограниченными возможностями здоровья по зрению не всегда умеют мыслить образно, но имеют прекрасное обоняние, чрезвычайно чувствительны тактильно и обладают замечательной мышечной памятью. Разбирая эмоциональные нюансы нужно подбирать понятные им аналогии, проводить параллели с их личным опытом, рекомендовать литературу для чтения (напечатанную по системе Брайля или аудио – книги), кинофильмы с тифлокомментариями, но стараться не сводить объяснения к эмоциональным бытовизмам. Эмоциональность в быту – рефлекторна, и, часто не подчиняясь воле, возникает под влиянием внешних обстоятельств. Эмоциональность в творчестве должна возникать по мере необходимости и отвечать замыслу исполнителя.

³⁰ Назаров И. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. Л., «Музыка», 1969, 134 с.

³¹ Там же

Суммируя вышеизложенное необходимо еще раз заострить внимание на непреложности единства и равно значимости технической и художественной составляющих при воспитании певца.

Продуктом педагога, сосредоточенного исключительно на интерпретации, не подсказывающего приемов для преодоления вокальных трудностей, призывающего «просто петь, а голос сам приспособится» скорее всего станет весьма эмоциональный, но технически слабый певец с ограниченной сложностью репертуара.

2.2. Использование мышечных приемов

Многообразие мышечных приемов, бытующих в вокальной педагогике, бесконечно. Эти, часто парадоксальные, движения приходят из жизни и певческой практики. Некоторые из них вызывают насмешки, однако их несомненная эффективность подтверждается повсеместным использованием.

Особенности восприятия слепых и слабовидящих, их высокая способность к контролю ощущений делают показ и объяснение мышечных приемов, направленных на улучшение работы певческого аппарата, одним из эффективнейших способов воздействия на голос, наряду со слуховым восприятием. Вместе с тем, при некоторых заболеваниях существует ряд противопоказаний по физическим действиям и, прежде чем предложить ученику – инвалиду по зрению к использованию какие-либо приемы, связанные, например, с наклонами или поднятием тяжестей, необходимо убедиться в их безопасности для его здоровья.

2.3. Показ голосом

Принцип подражания «пой как я» пришел к нам из старой итальянской школы³² и весьма широко применяется по сей день.

Преднамеренное подражание и копирование помимо недостатков, связанных с присвоением не только положительных, но и отрицательных

³² Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии, ч. I. М., «Музгиз», 1956.

составляющих присущих любому исполнению (показу) имеет целый ряд непреложных достоинств, в частности при работе со слепыми и слабовидящими.

Обостренное слуховое восприятие инвалидов по зрению позволяет им не только немедленно воспроизвести показанный голосом прием, но с первого раза запомнить его и применять в последствии.

Такая высокая эффективность технологии показа чрезвычайно увеличивает ответственность педагога, берущего на себя смелость учить с голоса. Если вокальная техника несовершенна, а голос имеет пороки (в том числе возрастные) можно быть уверенным, что незрячий или слабовидящий певец воспроизведет их в полном объеме.

2.4. Словесные объяснения

Любой из способов воздействия на голосовой аппарат певца сопровождается словесными комментариями – объяснениями. Именно словом обозначается цель, формулируется задача, дополняются слуховые впечатления и образ движения при использовании мышечных приемов.

Для достижения намеченного результата употребляемые педагогом термины должны быть понятны ученику, а формулировки краткими и четкими.

Пользуясь технологией словесных объяснений нужно убедиться в единообразии понимания педагогом и учеником принятых в вокальной педагогике фразеологизмов. Незрячий певец может буквально воспринять предложение «дышать животом» и растеряться, столкнувшись с непреодолимыми физиологическими трудностями. Тогда как понимая анатомическую основу абдоминального дыхания он сможет его использовать.

В этой главе перечислены только некоторые подходы в работе по устранению вокально – технических дефектов и совершенствованию певческих навыков. Для успешного развития голоса молодого певца педагогу необходимо

владеть всей полнотой информации о существующих базовых и новых апробированных вокальных методиках.

Решение каждой конкретной проблемы требует своего уникального педагогического инструментария. А каким именно способом необходимо воздействовать подскажет интуиция, основанная на практическом опыте и глубоких теоретических знаниях.

§3. Недостатки тембра певческого голоса и работа по их исправлению

В вокальной педагогической практике нередко встречаются певцы имеющие характерные тембральные призвуки или «порочный тембр». К ним относят: носовой призвук, горловой призвук, нарушения вибрато, зажатый голос и пр. Причины возникновения таких дефектов различны. Иногда они являются результатом предшествующих вокальных занятий, иногда природной характеристикой голоса связанной, например, с особенностями родного языка и использованием речевых артикуляционных укладов в пении.

В результате грамотного воспитания певческого голоса недостатки тембра могут быть частично или полностью исправлены. Для эффективной борьбы с призвуками следует знать причины их появления.

3.1. Носовой призвук

Носовая и носоглоточная полости оказывают существенное влияние на формирование тембра голоса. При опущенном положении нёбной занавески (мягкого нёба) в пении певческий звук, проходя по ротоглоточному каналу, попадает в нос и приобретает гнусавый оттенок. С точки зрения акустики эффект гнусавости является результатом лишения тембрального спектра голоса части обертонов, поглощённых полостями носа. Проход перекрывается при подъеме нёбной занавески.

В большинстве случаев внимательный контроль за поднятием мягкого неба в пении дает устойчивый результат по устранению этого призвука.

3.2. Горловой призывок. Зажатый голос

Обычно эти призывки присутствуют одновременно, так как являются единым недостатком звукообразования. Причина его – неверная работа голосовых складок. При зажатом, горловом звучании голос не льётся, возникает эффект его «выжимания».

Фониатрические исследования установили, что при удлиненной фазе смыкания голосовых складок сфинктер гортани включается в работу «в большей степени, чем это необходимо»³³. При удлинении фазы размыкания связок и понижении тонуса затвора гортани выраженные проявления призывка нивелируются.

Оптимальное средство для исправления этого нарушения – придыхательная атака звука. Она сокращает фазу смыкания голосовой щели и расслабляет сфинктер гортани, устанавливая более верную координацию певческого выдоха со смыканием голосовых складок.

Повышение импеданса через использование звуков «о» и «у» также оказывает положительное воздействие на певческую координацию при работе по устранению этих дефектов.

Иногда проявление горлового призывка вызвано использованием в пении речевых укладов артикуляционного аппарата. Путем рентгенологических наблюдений, проведенных врачами фониатрами, убедительно доказано, что работа артикуляционного аппарата в пении и речи различна. Применение характерных для речи укладов при певческом звукообразовании приводит к возникновению тембральных дефектов.

Правильная вокальная артикуляция обычно связана со свободным состоянием языка. Его не следует специально укладывать. Расслабляя мышцы языка и ориентируясь на качество звучания при вокализации нужно выявить его наиболее удобные положения.

³³ Дмитриев Л. Основы вокальной методики. М., «Музыка», 2007, 368 с.

У некоторых певцов язык в пении принимает положение отличное от общепринятого классического, но при этом звукообразование верно, гласные чистые и артикуляционный аппарат не напряжен. Такие уклады языка можно использовать, помня об основополагающем принципе вокальной педагогики – главенстве индивидуального подхода и невозможности унифицировать вокальные приёмы.

3.3. Нарушения вибрато

Под вибрато мы понимаем благозвучное вибрирование голоса, сопровождающее певческое голосообразование. Правильное певческое вибрато украшает тембр и придает звуку льющийся характер. Вибрато каждого певца индивидуально и, являясь одной из составляющих тембра певческого голоса, придает ему неповторимый окрас.

Выделяют три основных вида нарушений вибрато:

- *частое вибрато* – «барашек»,
- *отсутствие вибрато* – «прямой голос»,
- *редкое вибрато* – «качающийся голос».

Эффект вибрато создается колебательными движениями гортанного комплекса и сопряжен с изменениями силы, высоты и тембра звука. Зажимы гортани, ее излишнее напряжение, немедленно сказывается на качестве вибрато.

Следует так же отметить сопутствующую нарушениям вибрато проблему не чистого интонирования в пении. Непроизвольное акцентирование верхнего звука вибрато создает эффект завышенной интонации, падение акцента на нижний звук – пониженной интонации.

Вмешиваясь в характер вибрато необходимо помнить, что только верное голосообразование вернет ему естественность. При выработке правильной координации певческого выдоха и смыкания голосовых складок, при свободной работе гортани качество вибрато улучшится.

Улучшение качества вибрато станет признаком правильности выбранного педагогом пути.

3.4. Форсированное пение

Форсированный голос – не просто громкое пение, а работа голосового аппарата с явно выраженным перенапряжением. Уровень допустимой силы голоса индивидуален для каждого певца. Чрезмерные усилия голосового аппарата со временем пагубно сказываются на тембре голоса и вокальном здоровье. Его естественные характеристики, в первую очередь, вибрато ухудшаются. Голосовые складки работают в режиме удержания непомерного давления певческого выдоха. Результатом перенапряжения становится включение другой мускулатуры и наилучшая координация работы голосового аппарата утрачивается.

Процесс пагубного воздействия форсировки на певческий голос довольно долгий. Первые его признаки при отсутствии большой голосовой нагрузки не всегда ярко выражены. Молодой певец, поющий форсировано, обычно весьма доволен собой. И убедить его в пагубности используемой вокальной техники трудно. Педагогу следует разъяснить молодому певцу неизбежность возникновения патологий голосовых складок и гортани при возрастании голосовой нагрузки и необходимость установления наилучшей координации певческого аппарата.

Нельзя не отметить существование в природе уникальных голосов способных долгое время работать в форсированном режиме без заметных качественных потерь. И все же для подавляющего большинства певцов форсированная работа голосового аппарата приводит к весьма печальным последствиям.

§4. Вокально-педагогический репертуар

4.1. Вокализы

Для плавного перехода от упражнений к работе над художественными произведениями традиционно используются вокализы. Цели и задачи применения вокализов в вокальной педагогике роднят их с этюдами в других видах художественного творчества, в том числе в театральном и изобразительном искусстве.

Вокализ – не усложненное стихотворным текстом музыкальное произведение. Он создается автором для решения определенной технической задачи. Вместе с тем, имеет музыкальное содержание, законченную форму и должен создавать у слушателя определенное художественное впечатление. Все это делает вокализ полноценным вокальным музыкальным произведением и отличает от упражнения.

Отсутствие в вокализе слова и заключенный в нем элемент вокальной техники определяют ценность этого музыкального материала для развития и совершенствования певческого голоса. Задача вокализа – оттачивать на материале художественного произведения с включением эмоциональной сферы приобретенных в упражнениях навыков. Необходимость выразительного исполнения только вокальными средствами развивает музыкальность, чувство фразы и формы.

Сообразно с требованиями момента вокализ исполняется на определенные звуки или сольфеджируя. На начальном этапе вокализирование (исполнение на определенный звук) представляется более удобным, так как смена гласных усложняет звукоизвлечение и звуковедение.

Сборники вокализов обычно выстроены по мере возрастания их сложности и предназначены для определенных типов голосов или отработки различных видов вокальной техники.

Список рекомендуемых вокализов:

Для высокого голоса:

Аспелунд Д. Сборник вокализов XVIII – XX вв. для высокого голоса

Бона П. Сто упражнений для сопрано и тенора

Вилинская И. Вокализы для высокого голоса с фортепиано

Гайнанова А. Вокализы для высокого голоса с фортепиано

Виардо – Гарсиа П. Час упражнений. Экзерсисы для женского голоса

Гречанинов А. Школа пения

Донец – Тессейр М. Сборник упражнений для развития техники легких женских голосов

Ерохин А. Концертные вокализы – этюды для высокого голоса и фортепиано (Хрестоматия)

Зейдлер Г. Искусство пения. Сорок мелодий для высокого голоса в сопровождении фортепиано

Конконе Дж. Пятнадцать вокализов для сопрано и меццо – сопрано

Конконе Дж. Пятьдесят упражнений для среднего и высокого голоса

Кос – Анатольский А. и Мельницкая М. Пять вокализов. Для высокого голоса

Глинка – Кочуров Ю. Этюды для голоса с фортепиано

Лютген В. Ежедневные упражнения. Двадцать маленьких вокализов. Для сопрано

Маркези М. Двадцать этюдов стиля для сопрано

Мирзоева М. Вокализы

Панофка Г. Двенадцать артистических вокализов

Панофка Г. Искусство пения. Двадцать четыре вокализа для сопрано, меццо – сопрано или тенора

Раков Н. Десять вокализов. Для сопрано

Соколовский Н. Двадцать вокализов для сопрано

Для среднего голоса:

Абт Ф. Школа пения. Избранные упражнения для голоса с фортепиано
Абт Ф. Практическая школа пения
Бордоньи М. Три упражнения и двенадцать новых вокализов для баритона
Ваккаи Н. Практическая школа пения
Варламов А. Полная школа пения
Вилинская И. Вокализы для низкого голоса с фортепиано
Гарсия М. Школа пения
Глинка М. Вокально – педагогические сочинения
Глинка М. Упражнения для усовершенствования голоса, методические к
ним пояснения и вокализы – сольфеджио
Ерохин А. Концертные вокализы – этюды для среднего голоса и
фортепиано (Хрестоматия)
Зиринг В. Вокализы
Иордан И. и Киркор Г. Десять вокализов для голоса с фортепиано
Конконе Дж. Пятнадцать вокализов для сопрано и меццо – сопрано
Конконе Дж. Пятьдесят упражнений для среднего и высокого голоса
Конконе Дж. Двадцать пять уроков пения для среднего голоса
Конконе Дж. Сорок упражнений для баса и баритона с сопровождением
Пановка Г. Двадцать четыре этюда вокализа для контральто, баритона или
баса
Соколовский Н. Пятьдесят вокализов для среднего голоса

4.2. Произведения с текстом

Чаще всего, вдохновение, рождённое словом, приводит к написанию музыки. Такая последовательность создания музыкального произведения с текстом диктует правила подхода к его разучиванию.

Приступая к работе над произведением нужно знать автора музыки и слов, эпоху и, по возможности, обстоятельства создания стихотворного и музыкального текста. Исторические сведения и общее представление о творчестве композитора и поэта подскажут стиль исполнения. Чрезвычайно

полезным в будущем станет навык запоминания тональности и темповых указаний композитора.

Начинающий исполнитель должен осознать, что его функция - в передаче мысли, заложенной авторами музыкального произведения, и созданная исполнительская концепция должна согласовываться с их первоначальным замыслом.

При знакомстве с произведением, следует внимательно разобрать слова и выявить смысловые акценты, заложенные поэтом. Вместе с тем нельзя забывать о ведущей роли музыки. Задача исполнителя в преломлении поэтического текста через призму замысла композитора, в гармоничном синтезе поэзии и музыки.

Выбирая учебный материал, педагогу следует анализировать его как с точки зрения художественной ценности, так и в части полезности на конкретном этапе развития певческого голоса. Рост профессионального мастерства молодого певца возможен только в условиях верного сочетания в произведениях вокально – технических и исполнительских трудностей.

4.3. Арии из опер русских и зарубежных композиторов рекомендуемые для обучающихся младших курсов.

Сопрано:

I курс

Аренский А. Рассказ Дамайнти, колыбельная Дамайнти из оперы «Наль и Дамайнти»

Бах И. С. Ария сопрано из «Магнификат»

Вебер К. М. Каватина Резии из оперы «Оберон»

Верстовский А. Песня Наташи из I действия оперы «Аскольдова могила»

Гендель Г. Ф.

Песня о Сусанне из оратории «Сусанна»

Ария Беренис из оперы «Сципион»

Ария «Sommi dei» из оперы «Роделинда»

Ария Амура из оперы «Орфей»

Глинка М. Романс Антонида из оперы «Иван Сусанин»

Глюк К. В. Прибытие Ифигении из оперы «Ифигения в Авлиде»

Даргомыжский А.

Ариозо Наташи из I действия оперы «Русалка»

Песня Ольги из оперы «Русалка»

Ипполитов-Иванов М. Ария Аси из оперы «Ася»

Моцарт В. А.

Ариозо Графини из оперы «Свадьба Фигаро»

Ария Сюзанны из II действия оперы «Свадьба Фигаро»,

Ариозо Керубино из оперы «Свадьба Фигаро»

Ариетта Барбарини из оперы «Свадьба Фигаро»

Три арии Бастьенны из оперы «Бастьен и Бастьенна»

Ария Деспины из оперы «Так поступают все женщины»

Перголези Дж. Канцонетта «Три дня уже как Нина»

Римский-Корсаков Н.

Ария Царицы Милитрисы из оперы «Сказка о царе Салтане»

Ария Снегурочки из оперы «Снегурочка»
Ариетта Снегурочки из оперы «Снегурочка»
Ария Ольги из оперы «Псковитянка»
Рубинштейн А. Романс Тамары из оперы «Демон»
Серов А. Сцена Даши «Чует, чует ретивое» из оперы «Вражья сила»
Соколовский М. Две песни Анюты из оперы «Мельник - колдун, обманщик и сват»
Чайковский П. Песня Наташи из оперы «Опричник»

II курс

Вагнер Р.
Сон Эльзы (сон) из оперы «Лоэнгрин»
Ария Эльзы из оперы «Лоэнгрин»
Вебер К М. Две арии Энхен из оперы «Волшебный стрелок»
Гайдн Й. Ария Ганны из оратории «Времена года»
Глюк К. В.
Две арии Амура из оперы «Орфей»
Ария Блаженной тени из оперы «Орфей»
Даргомыжский А. Песня Наташи из оперы «Русалка»
Делиб Л. Строфы Лакме из оперы «Лакме»
Доницетти Г. Ария Анны из III действия оперы «Анна Болейн»
Кабалевский Д. Ария Насти из оперы «Семья Тараса»
Монюшко С. Две ариетты Гальки из оперы «Галька»
Моцарт В. А. Ария Блондхен «Как отраднo, как легко...» из оперы «Похищение из сераля»
Мусоргский М. Ариозо Ксении из оперы «Борис Годунов»
Направник Э. Вокализ и Романцетта Маши из оперы «Дубровский»
Римский-Корсаков Н.
Песня Войславы из оперы «Млада»
Ария Оксаны из оперы «Ночь перед Рождеством»

Колыбельная Волховы из оперы «Садко»

Рассказ Домны Сабуровой из оперы «Царская невеста»

Ария Февронии «Похвала пустыне» из оперы «Сказание о невидимом граде Китеже»

Россини Дж. Каватина Нинетты из оперы «Сорока-воровка»

III курс

Бах И. С. Ария «Слезы, стоны» из кантаты № 21

Беллини В. Ариетта Эльвиры из оперы «Пуритане»

Берлиоз Г. Ария в темнице из оратории «Осуждение Фауста»

Бизе Ж. Каватина Лейлы из оперы «Искатели жемчуга»

Бетховен Л. Ария Марцелины из оперы «Фиделио»

Бойто А. Песня Маргариты (в темнице) из оперы «Мефистофель»

Бородин А. Первая ария Ярославны из оперы «Князь Игорь»

Вебер К. М. Сцена и ария Агаты из оперы «Волшебный стрелок»

Верди Дж. Ария Джильды из оперы «Риголетто»

Верстовский А. Ария Наташи из оперы «Аскольдова могила»

Гендель Г. Ф. Ария Клеопатры из оперы «Юлий Цезарь»

Глюк К. В. Ария Париса «Скоро настанет вновь» из оперы «Парис и Елена»

Гретри А. Ариетта Коломбины из оперы «Говорящая картина»

Делиб Л. Колыбельная Лакме из оперы «Лакме»

Доницетти Г. Ария Лючии «Тихо все» из оперы «Лючия ди Ламмермур»

Крюков Н. Романс Дуни из оперы «Станционный смотритель»

Майборода Г. Ариозо Миланы из III акта оперы «Милана»

Мейербер Дж. Каватина Пажы из оперы «Гугеноты»

Мейтус Ю. Ариозо Любки Шевцовой из оперы «Молодая гвардия»

Монюшко С. Ария Гальки из оперы «Галька»

Моцарт В. А.

Ария мадемуазель Зильберкланг из оперы «Директор театра»

Ария Памины из оперы «Волшебная флейта»

Мусоргский М. Думка Параси из оперы «Сорочинская ярмарка»
Направник Э.
Ариозо Маши «В чудной мгле воспоминанья» из оперы «Дубровский»
Пуччини Дж.
Рассказ Мими из оперы «Богема»
Ариозо Мими из III действия оперы «Богема»
Рахманинов С. Ария Земфиры из оперы «Алеко»
Римский-Корсаков Н.
Ария Февронии из оперы «Сказание о невидимом граде Китеже»
Ария Марфы из оперы «Царская невеста»
Песня Царевны из I картины оперы «Кашей Бессмертный»
Россини Дж. Ария Матильды из оперы «Вильгельм Телль»
Серов А. Ария Рогнеды из оперы «Рогнеда»
Спадавеккиа А. Ария Даши из 2-й картины II акта оперы «Хождение по мукам»
Хренников Т. Ария Наташи из оперы «В бурю»
Чайковский П.
Ария Кумы из оперы «Чародейка»
Ариозо Кумы из оперы «Чародейка»
Щедрин Р. Песня Наташи из III действия оперы «Не только любовь»

Мецо – сопрано:

I курс

Аренский А.
Ариозо Алёны из оперы «Сон на Волге»
Колыбельная Старухи из оперы «Сон на Волге»
Гендель Г. Ф. Ария Гвидо из оперы «Флавиус»
Глинка М. Песня Вани из оперы «Иван Сусанин»
Глюк К. В. Строфы Орфея из оперы «Орфей»
Кюи Ц. Ария Мириам из II действия оперы «Кавказский пленник»
Моцарт В. А. Ариозо Керубино из оперы «Свадьба Фигаро»

Новиков А. Ариозо Матери из кантаты «Нам нужен мир»
Римский-Корсаков Н. Ария Любавы из оперы «Садко»
Рубинштейн А.
Сцена Хафизы из оперы «Фераморс»
Ария Горюши «Иль я ослышалась» из оперы «Горюша»
Серов А.
Ариозо Изяслава из оперы «Рогнеда»
Сон Изяслава из оперы «Рогнеда»
Сцена Груни из оперы «Вражья сила»
сказочка Груни из оперы «Вражья сила»
Чайковский П.
Песня Леля из музыки к пьесе А. Островского «Снегурочка»
Ария Солохи из оперы «Черевички»

II курс

Гайдн И. Ария Эвридики из оперы «Орфей и Эвридика»
Гендель Г. Ф.
Ария Брадаманты из оперы «Альцина»
Ария Альмиры из оперы «Альмира»
Глинка М. Ария Вани из IV действия оперы «Иван Сусанин»
Глюк К. В. Две арии Орфея из оперы «Орфей»
Гречанинов А.
Сцена и сон Мамелфы из оперы «Добрыня Никитич»
Даргомыжский А.
Две песни Лауры из оперы «Каменный гость»
Ипполитов-Иванов М. Ария фрау Луизы (песнь о Лорелее) из оперы «Ася»
Массне Ж. Ария Шарлотты «Слезы» из оперы «Вертер»
Моцарт В. А. Ария Керубино из оперы «Свадьба Фигаро»
Мусоргский М.
Песня Марфы из оперы «Хованщина»

Песня Шинкарки из оперы «Борис Годунов»
Римский-Корсаков Н. Третья песня Леля из оперы «Снегурочка»
Рубинштейн А. Цыганская песня Избраны из оперы «Дети степей»
Серов А.
Сцена Груни из оперы «Вражья сила»
Чайковский П.
Сцена Солохи из I действия оперы «Черевички»

III курс

Александров А. Сцена духанщицы из оперы «Бэла»
Верди Дж. Песня Азучены из оперы «Трубадур»
Гендель Г. Ария Эльмиры из оперы «Флоридант»
Глинка М. Романс Ратмира из оперы «Руслан и Людмила»
Гуно Ш.
Куплеты Зибеля из оперы «Фауст»
Романс Зибеля из оперы «Фауст»
Даргомыжский А. Ария Княгини из оперы «Русалка»
Кариссими Дж. Концертная ария «Vittoria, Vittoria!»
Мейтус Ю. Ария Ульяны из оперы «Молодая гвардия»
Мусоргский М. Сказочка Федора из оперы «Борис Годунов»
Мшвелидзе Ш. Ариозо Матери из оперы «Десница Великого мастера»
Понкьелли А. Сцена Слепой из оперы «Джоконда»
Прокофьев С.
Песня Девушки из кантаты «Александр Невский»
Колыбельная из оратории «На страже мира»
Росси Ф. Ария Митраны из оперы «Митрана»
Сен-Санс К. Две арии Далилы из оперы «Самсон и Далила»
Спадавеккиа А. Ария Мирандолины из оперы «Хозяйка гостиницы»
Танеев С. Сцена Клитемнестры из оперы «Орестея»
Чайковский П.

Ариозо Басманова из оперы «Опричник»

Романс Полины из оперы «Пиковая дама»

Щедрин Р. Речитатив и ариозо Варвары из первого действия оперы «Не только любовь»

Тенор:

I курс

Аренский А. Песня Бастрюкова из оперы «Сон на Волге»

Вебер К. М. Молитва Оберона из оперы «Оберон»

Верди Дж. Романс Рикардо из оперы «Бал-маскарад»

Верстовский А. Песня Торопа из оперы «Аскольдова могила»

Гендель Г. Ф.

Ария Самсона из оратории «Самсон»

Глинка М.

Две песни Баяна из оперы «Руслан и Людмила»

Гречанинов А. Речитатив и первая песенка Алеши из оперы «Добрыня Никитич»

Делиб Л. Серенада Лео из оперы «Так сказал король»

Лысенко Н. Две песни Петра из оперы «Наталка Полтавка»

Моцарт В. А.

Ария Бельмонта из оперы «Похищение из сераля»

Ария Дона Базилио из оперы «Свадьба Фигаро»

Две арии Бастьена из оперы «Бастьен и Бастьенна»

Обер Ф. Ария Мизаньелло из оперы «Фенелла» («Немая из Портичи»)

Римский-Корсаков Н.

Ариозо Лыкова из оперы «Царская невеста»

Песня Садко из оперы «Садко»

Фрагменты партии Гвидона «Ветер по морю гуляет», «В синем небе звезды блещут» из оперы «Сказка о царе Салтане»

Рубинштейн А. Ариозо Ивана из оперы «Горюша»

Серов А. Ария Руальда из оперы «Рогнеда»

Соколовский М. Две песни Филимона из оперы «Мельник - колдун, обманщик и сват»

Чайковский П. Куплеты Трике из оперы «Евгений Онегин»

II курс

Аренский А. Песня Певца за сценой из оперы «Рафаэль»

Бизе Ж. Серенада Смита из оперы «Пертская красавица»

Вагнер Р. Любовная песнь Зигмунда из оперы «Валькирия»

Вебер К. М. Ария Макса из оперы «Волшебный стрелок»

Верди Дж. Ария Рудольфа из оперы «Луиза Миллер»

Верстовский А. Три песни Торопа: из оперы «Аскольдова могила»

Гендель Г. Ф. Речитатив и ария Ксеркса из оперы «Ксеркс»

Глюк К. В. Ария Пилада из оперы «Ифигения в Тавриде»

Гречанинов А. Сцена Алеши из оперы «Добрыня Никитич»

Даргомыжский А. Каватина Князя из оперы «Русалка»

Ипполитов-Иванов М.

Ариозо Гагина из I действия оперы «Ася»

Куплеты Сеньора из оперы «Ася»

Моцарт В. А. Ария Феррандо из оперы «Так поступают все женщины»

Направник Э. Речитатив и романс Дубровского из оперы «Дубровский»

Прокофьев С. Серенада Антонио из оперы «Дуэнья»

Римский-Корсаков Н.

Песня Михайло Тучи из оперы «Псковитянка»

Ария Гвидона из оперы «Сказка о царе Салтане»

Ариозо Черта из оперы «Ночь перед Рождеством»

Россини Дж. Канцона Графа Альмавивы из оперы «Севильский цирюльник»

Серов А. Речитатив и ария Руальда из оперы «Рогнеда»

Тома А. Романс Вильгельма из оперы «Миньон»

Чайковский П. Песня Вакулы из оперы «Черевички»

III курс

Аренский А. Вторая ария Бастрюкова «Душа горит» из оперы «Сон на Волге»

Бизе Ж.

Романс Надира из оперы «Искатели жемчуга»

Ария Хозе из оперы «Кармен»

Бойто А. Ария Фауста из эпилога оперы «Мефистофель»

Вагнер Р. Первая песнь Вальтера из оперы «Нюрнбергские мейстерзингеры»

Верди Дж.

Романс Манрико из оперы «Трубадур»

Ария Герцога из оперы «Риголетто»

Гайдн И.

Речитатив и каватина Луки из оратории «Времена года»

Ария Уриэля из оратории «Сотворение мира»

Глинка М. Сцена Сабинина из оперы «Иван Сусанин»

Глиэр Р. Ария Ашиг Гарибба из оперы «Шахсенем»

Глюк К. В. Ария Адмета из оперы «Альцеста»

Гречанинов А.

Вторая песня Алеши из оперы «Добрыня Никитич»

Рассказ Алеши из оперы «Добрыня Никитич»

Доницетти Г. Романс Неморино из оперы «Любовный напиток»

Ипполитов-Иванов М.

Ария Эрекле из оперы «Измена»

Ария Оле из оперы «Оле из Нордланда»

Кабалевский Д. Песня-сказка Назара из оперы «Семья Тараса»

Массне Ж. Грезы де Грие из оперы «Манон»

Мейербер Дж. Ария Васко да Гамо из оперы «Африканка»

Монюшко С. «Думка Ионтека» из оперы «Галька»

Моцарт В. А. Ария Тамино из оперы «Волшебная флейта»

Мусоргский М. Сцена Самозванца из оперы «Борис Годунов»

Пуччини Дж. Вторая ария Каварадосси из оперы «Тоска»
Римский-Корсаков Н.
Песня Садко из оперы «Садко»
Песня Индийского гостя из оперы «Садко»
Две песни Левко из оперы «Майская ночь»
Ария Лыкова из оперы «Царская невеста»
Ария Яромира из оперы «Млада»
Каватина Берендея из оперы «Снегурочка»
Песня Вакулы из оперы «Ночь перед Рождеством»
Сцена Кашея из оперы «Кашей Бессмертный»
Рубинштейн А. Строфы Нерона из оперы «Нерон»
Чайковский П.
Ариозо Андрея из оперы «Мазепа»
Романс Водемона из оперы «Иоланта»
Сцена Германа в спальне Графини из оперы «Пиковая дама»
Ариозо и ария Ленского из оперы «Евгений Онегин»

Баритон:

I курс

Беллини В. Каватина Эдгара из оперы «Беатриче ди Тэнда»
Верди Дж. Ариозо Жермона из II действия оперы «Травиата»
Гайдн И. Ария Симона из оратории «Времена года»
Ипполитов-Иванов М. Речитатив и ария NN из оперы «Ася»
Мегюль Э. Романс Барда из оперы «Ариодант»
Моцарт В. А.
Ария Публио из оперы «Милосердие Тита»
Ария Фигаро из оперы «Свадьба Фигаро»
Рубинштейн А. Ариозо Демона из оперы «Демон»
Чайковский П. Ариозо Мазепы из I действия оперы «Мазепа»

II курс

Вагнер Р. Песня Вольфрама из оперы «Тангейзер»
Верди Дж. Ариозо Ренато из оперы «Бал-маскарад»
Гайдн И. Ария Симона из оратории «Времена года»
Доницетти Г. Ария Камозенса из оперы «Дон Себастьян, король Португальский»
Моцарт В. А. Каватина Фигаро из оперы «Свадьба Фигаро»
Рубинштейн А. Романс Демона из оперы «Демон»
Чайковский П. Ария Онегина из 1 картины оперы «Евгений Онегин»

III курс

Бизе Ж. Ария Зурги из оперы «Искатели жемчуга»
Верди Дж. Ария Жермона из оперы «Травиата»
Глюк К. В. Ария Агамемнона «Ифигения в Авлиде»
Гуно Ш. Каватина Валентина из оперы «Фауст»
Доницетти Г. Ария Малатеста из оперы «Дон Паскуале»
Мусоргский М. Ариозо Шакловитого из оперы «Хованщина»
Рахманинов С. Ария Алеко из оперы «Алеко»
Чайковский П.
Ария Онегина из оперы «Евгений Онегин»
Ария Эбен-Хакия из оперы «Иоланта»
Ария Елецкого из оперы «Пиковая дама»
Шапорин Ю.
Ария Рылеева из оперы «Декабристы»

Бас:

I курс

Аренский А. Каватина Пустынника из оперы «Сон на Волге»
Верди Дж. Ария Фиеско из оперы «Симон Бокканегра»
Галеви Ф. Каватина кардинала Броньи из оперы «Дочь кардинала»
Глинка М. Ариозо Руслана из оперы «Руслан и Людмила»

Моцарт В. А.

Две арии Зарастро из оперы «Волшебная флейта»

Ария Лепорелло из оперы «Дон Жуан»

Ария Мазетто из оперы «Дон Жуан»

Танеев С. Песня Стража из I действия оперы «Орестея»

II курс

Бетховен Л. Ария Рокко из оперы «Фиделио»

Вагнер Р. Ария Даланда из оперы «Летучий голландец»

Верди Дж. Ариозо Дона Ди Сильва из оперы «Эрнани»

Гуно Ш. Ариозо Мефистофеля из оперы «Фауст»

Даргомыжский А. Ария Мельника из I действия оперы «Русалка»

Массне Ж. Серенада Дон Кихота из оперы «Дон Кихот»

Мейтус Ю. Ария Андрея Валько из оперы «Молодая гвардия»

Мусоргский М. Монолог Пимена из оперы «Борис Годунов»

Пуччини Дж. Прощанье с плащом из оперы «Богема»

Рахманинов С. Рассказ Старого цыгана из оперы «Алеко»

Римский-Корсаков Н. Песня Мороза из оперы «Снегурочка»

Саккини А. Ария Эдипа из оперы «Эдип в Колоне»

III курс

Беллини В. Ария Родольфо из оперы «Сомнамбула»

Бородин А. Песнь Владимира Галицкого из оперы «Князь Игорь»

Глюк К. В. Речитатив и ария Тоаса из оперы «Ифигения в Тавриде»

Кабалевский Д. Ария Тараса из оперы «Семья Тараса»

Лысенко Н. Ария Тараса из оперы «Тарас Бульба»

Молчанов К.

Монолог Берсенева из I акта оперы «Заря»

Ария Прокопича из оперы «Каменный цветок»

Моцарт В. А. Ария Осмина из оперы «Похищение из сераля»

Мусоргский М.

Ария Досифея из оперы «Хованщина»

Песня Варлаама из оперы «Борис Годунов»

Рассказ Пимена из оперы «Борис Годунов»

Перголези Дж. Ария Пандольфа из оперы «Служанка-госпожа»

Россини Дж. Ария Базилио из оперы «Севильский цирюльник»

Серов А. Военственная песнь Олоферна из оперы «Юдифь»

Хренников Т. Песня Фабричного из оперы «Мать»

Чайковский П. Ария Гремина из оперы «Евгений Онегин»

Шапорин Ю.

Песня Ночного сторожа из оперы «Декабристы»

Ария Бестужева из оперы «Декабристы»

4.4. Камерно-вокальный репертуар.

Вокальные циклы

Циклы отечественных композиторов:

Бойко Р. Вокальный цикл на стихи Есенина

Буцко Ю. «Шесть сцен из поэмы А. Блока «Двенадцать»

Василенко С.

«Маорийские песни», «Японские мелодии»

Гаврилин В.

«Русская тетрадь», «Немецкая тетрадь», «Вечерок», «Листки старинного альбома»

Глинка М. «Прощание с Петербургом»

Гречанинов А. «Снежинки»

Ипполитов-Иванов М.

«Пять японских стихотворений», «Четыре стихотворения Рабиндраната Тагора», «Провансальские песни»

Кабалевский Д.

«Семь веселых песен», «Десять сонетов Шекспира»
Кус М. «Пять романсов на стихи советских поэтов»
Левина З. «Акварели»
Мусоргский М.
«Детская», «Без солнца», «Песни и пляски смерти»
Минков М. «Плач гитары»
Мясковский Н.
«Семь романсов на стихи Баратынского», «Колокола»
Прокофьев С.
«Гадкий утенок», «Пять стихотворений Ахматовой»
Римский-Корсаков Н.
«У моря», «Поэту», «Новогреческие песни»
Рубинштейн А. «Персидские песни»
Свиридов Г.
«Песни на стихи Исаакян», «Шесть романсов на стихи Пушкина», «Деревянная
Русь», «Петербургские песни», «Песни на стихи Роберта Бёрнса»
Слонимский С. Вокальная поэма «Весна»
Тактакишвили О. «Пять вокальных поэм на слова Табидзе»
Таривердиев М.
«Цикл на слова Мартынова», «Пять японских стихотворений», «Цикл на стихи
В. Маяковского», «Акварели», Вокальная сюита «Скирли»
Шапорин Ю.
«Далекая юность», «Память сердца», «Песни на тексты Пушкина»
Шостакович Д.
«Испанские песни», «Стихотворения М. Цветаевой», «На стихи Пушкина»,
«Семь романсов на слова Блока», «Пять романсов на стихи Долматовского»
Якушенко И. «Цикл на темы американских спиричуэлс»

Циклы зарубежных композиторов:

Бетховен Л. «К далекой возлюбленной»

Брамс И. «Четыре строгих напева»

Бриттен Б.

«Очарование колыбельных», «Зимние слова», «7 сонетов Ми-келанджелло»;
обработки народных песен (английские, французские, ирландские,
шотландские), обработки песен Генри Пёрселла

Вагнер Р. «Пять песен на стихи Матильды Везендонк»

Вольф Г.

«Итальянские песни», «Семь песен на стихи Мёрике», «Испанские песни»,
цикл на стихи Г. Гейне, цикл на стихи Гёте.

Гранадос Э. «Шесть тоналий»

Григ Э. «На стихи Андерсена»

Доницетти Г. «Летние ночи в Позиллипо»

Дворжак А. «Цыганские песни»

Дебюсси К. «Ранние песни на стихи разных поэтов»

Малер Г.

«Песни странствующего подмастерья», «Песни об умерших детях»

Пуленк Ф.

«Веселые песни», «Метаморфозы» на стихи Луизы де Вильморен, «Обручение
в шутку»

Равель М.

«Три песни Дон-Кихота», «Шехерезада», «Пять греческих народных мелодий»

Россини Дж. «Венецианские гонки»

Фалья М. де «Семь испанских народных песен»

Штраус Р.

«Лепестки лотоса», «Песни печали», «Простые напевы», «Девичьи цветы»

Шуберт Ф.

«Прекрасная мельничиха», «Зимний путь», «Лебединая песня»

Шуман Р.

«Любовь поэта», «Любовь и жизнь женщины», «Мирты», «Круг песен», «На
стихи королевы Марии Стюарт», «Пять песен и романсов для одного голоса»,

«Три стихотворения Эммануэля Гейбеля», «Книга песен художника», «Четыре гусарские песни», «Три романса на стихи Адальберта фон Шамиссо».

4.5. Популярные романсы отечественных и зарубежных композиторов.

Для высокого голоса:

Александров А. «Люблю тебя», «Спаньолетта», «Воспоминание», «Березки», «Из золотых ветвей», «В золотую осень» «Из отблесков времени»: «Дрозд», «Альбомное стихотворение», «Мне вас не жаль», «Александрийские песни», «Чудный град», «Болящий дух»

Алябьев А. «Я вижу образ твой», «Вечерний звон», «Незабудочка», «Увы, зачем она блистает», «Вечерком румяну зорю...», «Соловей»

Аренский А. «Небосклон ослепительно синий», «Менестрель», «Певец», «Давно ль волшебные звуки», «В садах Италии»

Балакирев М. «Взошел на небо месяц ясный», «Песня золотой рыбки «Сон», «Грузинская песня»

Бах И.С. «Сицилиана», «Сердце молчит»

Берлиоз Г. «Неизвестный край», «Песнь Офелии», «Рождение арфы», «Биланелла»

Бетховен Л. «Стремление», «Прощание», «Люблю тебя», «Прощание воина», «Предостережение Грэте», «Песня», «Без любви», «Песня Клэрхен», «Гремят барабаны», «Песнь Миньоны», «Счастье дружбы», «Влюбленный», «Воспоминание», «Круг цветочный», «Новая любовь», «Радость страдания», «Прощание Молли», «Жалоба», «Разлученный с подругой», «Аделаида», «Поцелуй», «Тайна», «Песнь издалека»

Бизе Ж. «Апрельская песня», «Спокойное море», «Прощание аравитянки», «Барабан», «Песня безумного», «Гарантелла»

Брамс И. Девичья песня «За прялкой подруги», «Напрасная серенада», «Как сирень расцветает любовь моя», «Глубже все моя дремота»

Бородин А. «Из слез моих», «Морская царевна», «Море»

Булахов А. «Гори, гори, моя звезда»

Варламов А. «На заре ты ее не буди», «Горные вершины», «Травушка», «Ты не пой, соловей», «Песнь цыганки», «Я вас любил», «Ты не пой, душа-девица», «Я люблю смотреть на Волгу», «Белеет парус одинокий», «Гондольер молодой» (баркарола), «Песнь Офелии»

Василенко С. «Армянская серенада»

Векерлен Ж. «Пробуждение»

Вольф Г. «Гимн Вейлы», «Агнесса», «Русалка», «О, будь твой дом...», «Садовник», «Покинутая», «Есть под Миланом у меня любимый», «Мне милый мой поет», «Нас даже мелочь», «Песнь охотника», «Встреча», «Кто любимую утратил», «Ночь», «Кто на чужбину собрался», «Песня ветра», «Сегодня у нас вечеринка», «Как ветер воет и свищет», «Из скорби моей великой», «Огненный всадник», «На зеленом балконе», «Ожидание», «Неприступная», «Обращенная», «Крысолов»

Гайдн И. «Маленький дом», «Первый поцелуй», «Серенада», «О сладкий звук», «Морская царевна», «Матросская песня», «Жизнь наша - сон», «Таила страсть она», «4 шотландские народные песни»

Глазунов А. «Соловей», «Сновиденье», «Нереида», «Близ мест, где царствует»

Глинка М. «Элегия», «Только я узнал тебя», «Кто она и где она», «Уснули голубые», «Жаворонок», «К Молли», «Люблю тебя, милая роза», «В крови горит огонь желанья», «Не пой, красавица, при мне», «Северная звезда», «Бедный певец», «Память сердца», «Венецианская ночь», «Еврейская песня», «Желание», «Скажи, зачем...», «Победитель», «Песнь Маргариты», «Ах, когда б я прежде знала», «Ночной зефир», «Давно ли роскошно», «Как сладко с тобою мне быть», «Рыцарский романс», «Мэри», «Люблю тебя, милая роза», «Я здесь, Инезилья», «Сон Рахили», «Не называй ее небесной», «Адель», «Где наша роза», «Кубок заздравный», «К ней», «Финский залив», «Я помню чудное мгновенье»

Глюк К. В. «Ранние могилы»

Гнесин М. «Песнь пажа Алискана», «Туманы вечера», «Хорони, хорони меня, ветер», «В дикой пляске», «Песнь Гаэтана», «Сафические строфы»

Григ Э. «Горе матери», «Старая мать», «Весна», «К родине», «Люблю тебя», «С примулой», «В лесу», «Осенью», «Колыбельная», «Соловей», «Колыбельная Сольвейг», «Песня Сольвейг», «Отплытие», «Первая встреча», «С добрым утром!», «Вы, песни, к весне летите», «Прелестное видение», «Любовь», «Надежда», «С водяной лилией», «Лебедь», «Летний вечер», «Серенада Пер Гюнта», «Маргарита», «Свидание», «Сон», «Тайная любовь», «Моя цель», «Игра жизни», «Эрос», «Сон», «Монте-пинчио», «За добрый совет»

Гурилев А. «Матушка-голубушка», «Домик-крошечка», «Однозвучно гремит колокольчик», «Внутренняя музыка», «Отгадай, моя родная», «К фонтану Бахчисарайского дворца», «Разлука»

Даргомыжский А. «Как мила ее головка», «К друзьям», «Шестнадцать лет», «У него ли русы кудри», «Юноша и дева», «Как часто слушаю», «Вертоград», «Песня рыбки», «Не спрашивай, зачем», «Что в имени тебе моем», «Чаруй меня», «На раздолье небес», «К славе», «Тучки небесные», «В крови горит огонь желанья», «Влюблен я, дева-красота», «О дева-роза», «Мне все равно», «Паладин»

Дебюсси К. «Романс», «Мандолина», «Любовный разговор», «Карусель», «Фантоши», «Забытые арии», «Лирическая проза»

Есаулов А. «Испанская песня» («Ночной зефир»), «Не пой, красавица, при мне»

Катуар Г. «Слова смолкли на устах», «Ты шелест нежного листа», «Смерть, убаюкай меня»

Кьерульф Г. «Песнь Сюнневе», «На озере», «Песенка Ингрид», «Старинная песенка», «Пастораль»

Кюи Ц. «Царскосельская статуя», «К портрету Жуковского», «Быть может, уж недолго», «Желание», «Я вас любил», «Ты и вы», «Сожженное письмо», «В колокол, мирно дремавший»

Лист Ф. «Хотел бы тебе венок сплести», «Звоны Мерлинга», «Златокудрий мальчик мой», «Серенада», «Ты, как цветок», «Коль вижу пышный луг», «Лорелея», «Смертельной полны отравой», «Когда я сплю», «Лейся, лейся, взор», «О, бедный птенчик, соловей», «Мальчик-рыбак», «Где он?», «Как жизнь

спасти», «Средь радостей», «Канцона», «На Рейне», «Сонеты Петрарки», «Как дух Лауры»

Манукян И. «Колыбельная»

Массне Ж. «Сумерки»

Мендельсон Ф. «Италия», «Баркаролла», «Фиалка», «Зюлейка», «На крыльях чудной песни»

Метнер Н. «Бабочка», «Муза», «Зимний вечер», «Майская ночь», «Ночной зефир», «Давно ль под волшебные звуки», «Шелохнулась занавеска», «Эпитафия», «Дума за думой», «Сумерки», «Могу ль забыть», «Мечтателю», «Ночь», «Бессонница», «Лишь розы увядают», «Похоронная песня», «Цветок засохший», «И танцы, и игры», «Соната-вокализ», «Мимоходом», «Песенка эльфов», «Телега жизни»

Моцарт В. А. «Птички», «Волшебник», «Немая скорбь», «Вечер», «Цитра», «Дамет», «Фиалка», «Колыбельная», «Прощание с весной», «Письмо», «Покой», «Песнь расставания», «К Хлое»

Мусоргский М. «Ночь» (первая редакция), », «Ночь» (вторая редакция), «Серенада смерти», «Саул», «Где ты, звездочка»

Мясковский Н. «Ночевала тучка золотая...», «К портрету», «Бывало, отрок», «Заклинание», «Солнце», «Меня ты спроси», «Нет, не тебя так пылко я люблю»

Нечаев В. «В твою светлицу», «Посвящение» («Благоуханных дней теченье»), «Край ты мой заброшенный», «Три стихотворения Пушкина», «Ты и вы», «В последний раз твой образ милый», «Мы теперь уходим понемногу», «Октябрьская песня»

Прокофьев С. «Отчалила лодка», «Есть иные планеты», «Румяной зарею покрылся восток»

Равель М. «Естественная история», «Азия», «Шехерезада», «Равнодушная», «Волшебная флейта»

Раков Н. «Молодость», «Еще томлюсь тоской», «Здравствуй, лен», «Зимний день»

Рахманинов С. «Сирень», «Маргаритки», «Сон», «На смерть чижики», «Дитя, как цветок ты прекрасна», «Оне отвечали», «У моего окна», «Ночь печальна», «В молчанье ночи тайной», «В моей душе», «Я жду тебя», «Отрывок из Мюссе», «Пощады я молю», «Вчера мы встретились», «Ночью в саду у меня», «Давно ль, мой друг», «Я опять одинок», «Не пой красавица, при мне», «Ветер перелетный», «Вокализ», «Крысолов», «Весенние воды», «Она как полдень, хороша», «Арион», «Как мне больно», «Островок», «Утро»

Респиги О. «Сумерки», «Фавны»

Римский-Корсаков Н. «Восточный романс», «Не пенится море», «На нивы желтые», «Запад гаснет», «Не ветер, вея с высоты», «Редет облаков летучая гряда», «На холмах Грузии», «Искусство» «Октава», «Не пой, красавица», «Нимфа», «О чем в тиши ночей», «Песня Зюлейки», «Дева и солнце», «Звонче жаворонка пенье», «О, если б ты могла», «Сомненье», «В темной роще замолк соловей», «Ель и пальма», «Я в гроте ждал тебя», «Свитезянка», «То было раннею весной», «Цветок засохший», «Свеж и душист твой роскошный венок», «Дробится и плещет», «Красавица», «Медлительно влекутся», «Сон в летнюю ночь», «Посмотри в свой вертоград», «В царство розы и вина приди», «Моя баловница», «Ненастный день потух»

Россини Дж. «Гарантелла»

Рубинштейн А. «Ночь», «Сон», «Мне розан жалобно сказал», «Клубится волною», «Ах, сравню ль тебя», «Как солнце небесам», «Нас по одной дороге», «Скинь чадру», «Нераспустившийся цветочек», «Над морем солнце блещет», «Не будь сурова»

Сен-Санс К. «Утро», «Сбор винограда»

Спендиаров А. «К розе»

Танеев С. «Островок», «Пусть отзвучит», «Фонтаны», «Бьется сердце беспокойное», «Когда, кружась, осенние листья», «Менуэт», «В дымке-невидимке», «Маска», «Рождение арфы», «Музыка», «Канцона XXXII»

Титов Н. «Талисман»

Франц Р. «Из слез моих», «Зимний вечер», «Птичка», «О чем, слезинка, тоскуешь», «Сновидение», «Романс», «Коли два сердца», «Ранним утром», «Забота», «Гвоздика»

Чайковский П. «Я тебе ничего не скажу», «Хотел бы в единое слово», «Он так меня любил», «Я сначала тебя не любила», «Страшная минута», «Ночь» («Отчего я люблю тебя»), «Первое свидание», «Ты куда летишь, как птица» (серенада), «Скажи, о чем», «Нам звезды кроткие сияли», «Уноси мое сердце», «Растворил я окно», «Мы сидели с тобой», «То было раннею весной», «Средь шумного бала», «Колыбельная», «Уж гасли в комнатах огни», «На землю сумрак пал», «Соловей», «Отчего», «Ни слова, о друг мой», «Не отходи от меня», «Забывать так скоро», «Ночи безумные», «Серенада», «Закатилось солнце», «Нет, никогда не назову», «Флорентийская песня», «Средь мрачных дней», «День ли царит», «Я ли в поле да не травушка», «Кабы знала я, кабы ведала», «Примирение», «Как над горячею золой»

Шапорин Ю. «Я помню вечер», «Приближается звук», «Твой южный голос томен», «Пастушок», «Медлительной чредой», «Заклинание», «Расставание», «Под небом голубым», «За горами, за лесами»

Шоссон Э. «Колибри», «Время сирени»

Шопен Ф. «Желание»

Шуберт Ф. «Песнь Ипполита», «У моря», «Желание», «Юноша у ручья», «Форель», «Рыбачка», «Голос любви» «Цветочное письмо», «Роза», «Ночные фиалки», «Скиталец», «Утренняя серенада», «Серенада», «Одинокий», «Песнь Нормана», «Радость страдания», «Жалоба пастуха», «К далекой возлюбленной», «Маргарита за прялкой», «Розочка», «К Миньоне», «Прощание», «Пастушка» (Метастазио), «Баркарола», «Вестник любви», «Ты мой покой», «Посол любви», «Лесной царь», «Атлант», «Ганимед», «Баллада о Фульском короле», «Тайна», «Ацис», «На реке» (с валторной), «Горе блуждающим», «Кто хлеб слезами не кропил», «Влюбленная пишет», «Кто одиноким хочет быть», «Сын муз», «Отъезд», «Крысолов», «Радость и горе», «Песня Маргариты», «Весенний сон», «В упоенье» «Третья песнь арфиста»:

«Тихо к двери подойду» Второй сонет Петрарки: «Вечерние картины», Две песни Зюлейки: «Весенние мечты», «На чужбине», Песни Миньоны: «Не говорит», «Кто знал тоску», «Любовь без покоя», «Знаешь ли край»

Шуман Р. «Песнь Зюлейки», Две венецианские песни, «На западе», «Мой садик», «Вдаль», «На чужбине», «Я слышу ручейки», «За прялкой», «Прощанье пастуха», «Подснежник», «Лотос» Две цыганские песни («Сон пришел», «Божья коровка»), «Смотрят с гор руины Рейна», «Колечко золотое», «Вдова из Нагорья», «Жена вождя», «Из восточных роз», «Прекрасная даль», «Первая зелень», «Ты, как цветок, прекрасна», «Предостережение», «Как роза, милая моя», «Прощание с лесом», «Из слез моих», «Тихая любовь», «Весенняя песня», «Ясных дней моих могила», «Тихие слезы», «Желание», «Укоризна», «Буря в час заката», «Мрачный вечер», «Лунная ночь», «Посвящение», «Он прекрасней всех на свете», «Орешник», «Когда же, наконец», «Гидальго», «В горах странный шум», «Бальтасар», «Музыкант», «Колыбельная горца» «Провансальская» песня из оратории «Проклятие певца»

Яковлев Л. «Зимний вечер»

Для среднего и низкого голоса:

Александров А. «На горном склоне», «Зловещая птица», «На другое утро», «Стихи в альбом», «Виноград», «Александрийские песни»

Алябьев А. «Не говори, любовь пройдет», «Я вас любил», «Песнь девицы», «Вечерний звон», «Два ворона», «Зимняя дорога», «Старый муж», «Пробуждение»

Аракишвили Д. «Догорела заря», «Встрепенись, взмахни», «Об арабской песне»

Балазарс А. «Двадцать су»

Балакирев М. «Песня Селима», «Слышу ли голос», «Сосна», «Песнь старика», «Над озером», «Догорает румяный закат», «Приди ко мне», «Я люблю тебя», «Еврейская песнь», «Когда волнуется желтеющая нива», «Пустыня», Грузинская песня «Красавица»

Белый В. Из цикла «Война»: «Мне не забыть», «Зимняя дорога»

Берлиоз Г. «Бретонский пастушок», «Датский охотник», «Узница»

Бетховен Л. «Майская ночь», «Песнь о покое», «Сурок», «Смерть», «Тоска», «К возлюбленной», «Нетерпеливый влюбленный», «В могиле мрачной», «Перепел», Из «Фауста»: «Песнь о блохе», «Новая любовь»

Бизе Ж. «Прощание аравитянки»

Бородин А. «Песня темного леса», «Для берегов отчизны дальней», «Арабская мелодия», «Спесь», «Отравой полны»

Брамс И. «Глубже все моя дремота», «Тебя не видеть больше», «Майская ночь», «Любовь моя», «В тихую ночь», «Ода Сафо», «Как сирень расцветает любовь моя», «Воскресное утро»

Варламов А. «Старые годы», «Я вас любил», «Песнь цыганки», «Так и рвется душа», «Песнь разбойника», «Что затуманилась, зоренька ясная?»

Вольф Г. «Песнь путника», «Гимн Вейлы», «Утренняя роса», «Полночь», «Уединение», «Ночь», «Одиночество», «В дороге», «Могила Анакреона», «Прометей» (из «Трех стихотворений Микеланджело»), «Три песни арфиста» (на стихи Гёте)

Гайдн И. «Серенада» (песенка), «Жизнь наша - сон»

Глазунов А. «Испанская песня», «К Делии», «Из Петрарки», «В крови горит огонь желанья», «Вакхическая песня»

Глинка М. «Забуду ль я», «Колыбельная», «Сомнение», «Баркарола», «Дубрава шумит», «Я помню чудное мгновенье», «Ночной зефир», «Если встречу с тобой», «Попутная песня», «Скажи, зачем?», «Уснули голубые» (баркарола), «Заздравный кубок», «К ней», «Финский залив», «Ночной смотр»

Глюк К. В. «Летняя ночь»

Григ Э. «Старая песня», «Колыбельная» («Отдыхай в объятиях сна»), «Люблю тебя», «Прощание», «В альбом», «У ручья», «Охотник», «Последняя песнь поэта», «К родине», «Слышу ли снова песню», «Что мне сказать», Патриотическая сюита «Норвегия», «Осенняя буря», «За добрый совет», «Эрос», «Избушка», «Сердце поэта»

Гурилёв А. «Однозвучно гремит колокольчик»

Даргомыжский А. «Я вас любил», «Я помню глубоко», «Ночной зефир», «Я все еще его, безумная, люблю», «Не скажу никому», «Мне грустно», «В разлуке», «Без ума, без разума», «Как часто слушаю», «Вертоград», «Чаруй меня», «И скучно, и грустно», «Мне все равно», «Он был титулярный советник», «Мельник», «Ты скоро меня позабудешь», «Ты рождена воспламенять», «Скрой меня», «Паладин», «Старый капрал», «Червяк»

Дебюсси К. «Балкон», «Гармония вечера», «Фонтан», «Сосредоточенность», «Фавн», «Сентиментальный разговор», «Мандолина», «Колокола», «Романс»

Ипполитов-Иванов М. «Баллада о Ермаке Тимофеевиче»

Кабалевский Д. «Уезжает девушка», «Четверка дружная ребят»

Катуар Г. «Прощай», «Последние цветы»

Коваль М. Из цикла «Эпизоды из 1905 года»: «На окраине фабричной», «Перед Зимним дворцом», «Владимирка» Из цикла «Война»: «Капитан Гастелло», «Перед атакой», «Убийцы сидят в опере», «Слышишь, солдат?»

Левина З. «Родина»

Лист Ф. «Горы все объемлет покой», «Ты луч возьми», «Счастливый», «Вы мне даете сном забыться», «Три цыгана», «Ты луч возьми у солнца», «Миньона», «В любви все чудных чар полно», «Как дух Лауры», «Альпийский охотник», «Дочь рыбака», «Прости», «Старый бродяга», «Сонеты Петрарки», «Лоно предков»

Метнер Н. «У врат обители», «Тишь на море», «Счастливое плавание», «Бессонница», «Стихи, сочиненные во время бессонницы», «Воспоминание», «Мечтателю», «Песенка эльфов», «Вторая ночная песня странника», «Первая утрата», «Шелохнулась занавеска», «Не могу я слышать», «Весеннее успокоение», «Шепот, робкое дыханье»

Моцарт В. А. «Старуха», «Как Луиза сжигала письма своего неверного возлюбленного», «Вечер»

Мусоргский М. «Отчего, скажи», «Листья шумели», «Песнь старца», «По-над Доном», «Что нам слова любви», «Сиротка», «Забытый», «По грибы», «Пирушка», «Стрекотунья-белобока», «Трепак», «Песня балеарца», «Гопак»,

«Семинарист», «Полководец», «Блоха», «Светик Савишна», «Озорник», «Без солнца», «Раёк»

Мясковский Н. «У родника», «Казачья колыбельная», «Очарование красоты», «Две липы», «Медлительной чредой», «Выхожу один я на дорогу», «Полный месяц встал», «В альбом», «Она поет», «Бывало отрок», «Не плачь» «Чудный град», «Прости», «Болящий дух», «Милый друг», «Нимфа», «Венок поблекший»

Нечаев В. «Посвящение», «Благоухание дней»

Прокофьев С. «Серое платье», «Сосны», «Болтунья» (на стихи А. Барто), «Кудесник»

Равель М. «Вокализ – этюд в форме Хабанеры», «Об Анне, играющей на спинете», «Об Анне, которая бросила в меня снегом»

Раков Н. «Здравствуй, лён», «Зимний день»

Рахманинов С. «Сон», «Полюбила я», «Ночь печальна», «Уж ты, нива», «К детям», «Пощады я молю», «Вчера мы встретились», «В душе моей», «Отрывок из Мюссе», «Как мне больно», «Я опять одинок», «Не пой, красавица», «Весенние воды», «Ветер перелетный», «В молчанье ночи тайной», «Судьба», «На смерть чижики», «Островок», «Утро»

Римский-Корсаков Н. «О чем в тиши ночей» (элегия), «Не ветер, вея с высоты», «Октава», «Мой голос для тебя», «Южная ночь», «Запад гаснет», «О, если б ты могла», «Сомненье», «Дробится и плещет», «Не пой, красавица», «Свитезянка», «Ель и пальма», «Гонец», «Посмотри в свой вертоград», «Встань, сойди», «Красавица», «Я в гроте ждал», «Заклинание», «В темной роще», «Свеж и душист», «Нимфа», «Моя баловница», «Анчар», «Пророк», «Ненастный день потух»

Россини Дж. «Гарантелла»

Рубинштейн А. «Певец», «Ночь», «Ах, сравню ль тебя», «Как солнце небесам», «Над морем солнце блещет»

Сен-Санс К. «Свидание», «Восход солнца на Ниле»

Стравинский И. «Весна монастырская» («Тоны, звоны, перезвоны»), «Вокализ», «Фавн и пастушка»

Танеев С. «В годину утраты», «Пусть отзвучит», «Когда кружась», «Ночь в горах Шотландии», «И дрогнули враги», «Леса дремучие», «Фонтаны», «Мое сердце - родник», «Свет восходящих звезд», «Не ветер, вея с высоты», «Поцелуй меня»

Титов Н. «Нет, не тебя так пылко я люблю», «К Морфею», «Талисман»

Франц Р. «Из слез моих, малютка...», «За час до утра», «Меня влечет...», «Если два сердца...»

Чайковский П. «Растворил я окно», «Ночь» («Отчего я люблю тебя»), «Нам звезды кроткие сияли», «Я вам не нравлюсь», «Нет, только тот, кто знал», «Осень», «Я тебе ничего не скажу», «Ни отзыва», «Скажи, о чем», «Мы сидели с тобой», «Хотел бы в единое слово», «Снова, как прежде», «Ночь» («Меркнет слабый свет»), «Ни слова, о друг мой», «Разочарование», «Соловей», «Ночи безумные», «Закатилось солнце», «Не отходи от меня», «Али мать меня ...», «Благословляю вас, леса», «Лишь ты один», «Примирение», «Корольки», «На нивы желтые», «Подвиг», «Слеза дрожит», «На сон грядущий», «День ли царит», «Колыбельная», «Он так меня любил», «Зачем», «О, если б ты могла», «В эту лунную ночь», «Первое свидание», «Серенада» («О дитя»), «О, если б знали вы», «Страшная минута»

Шапорин В. «Воспоминание», «Зачем крутится ветер в овраге», «Медлительной чредой», «За горами, за лесами»

Шебалин В. «Дума матери», «К Мэри», «4 строфы из Сафо»

Шопен Ф. Литовская песня

Шуберт Ф. «Жалоба девушки», «Рыбак» (Гете), «На Эрлафском озере», «К музыке», «Утешение в слезах», «Морская тишина», «В путь», «Первая утрата», «Гребец», «Колыбельная», «Так лес манит», «Ночь и грезы», «В лесу», «К луне», «Роза», «Тихо к двери подойду я», «К Миньоне», «Ночная песня», «К лире», «Смех и слезы», «Перевал», «На озере», «Алинда», «Скиталец», «Баллада о Фульском короле», «Карлик» (баллада), «Одинокий», «Портрет»,

«Любимая солгала», «Разгневанная Диана», «Девушка и смерть», «Приют», «Прометей», «К вознице - Кроносу», «Двойник», «Город» Из «Вильгельма Мейстера»: «Кто одиноким хочет быть», «Кто хлеб слезами не кропил»
Шуман Р. Две венецианские песни: «За прялкой», «Сумерки», «Молчание», «Прощание горца», «Утром я встаю», «О чем слезинка тоскует?», «Старая песня», «На чужбине», «Сон матери», «Серенада», «О солнце свет», «Бедный Петр», «Царица эльфов», «В старом замке», «Фея моря», «Посвящение», «Весенняя ночь», «Встреча в лесу», «Весною так пленен я», «Невеста льва», «Два гренадера», «Братья-враги», «Солдат», «Старый конь», «Валтасар», «Контрабандист», «Искатель клада», «Душа скорбит»

4.6. Арии и сцены из опер для обучающихся старших курсов.

Сопрано:

Беллини В. Ария Эльвиры из оперы «Пуритане»

Бизе Ж. Ария Микаэлы из оперы «Кармен»

Бородин А. Ария Ярославны из оперы «Князь Игорь»

Вагнер Р. Ария Елизаветы из оперы «Тангейзер»

Верди Дж.

Ария Джильды из оперы «Риголетто»

Ария Леоноры из оперы «Сила судьбы»

Ария Аиды из оперы «Аида»

Сцена и ария Виолетты Валери из оперы «Травиата»

Песня Дездемоны об иве из оперы «Отелло»

Глинка М.

Каватина и рондо Антонида из оперы «Иван Сусанин»

Каватина Людмилы из оперы «Руслан и Людмила»

Глиэр Р.

Баллада Шахсенем из оперы «Шахсенем»

Глюк К. В.

Монолог (сон) и ария Ифигении из оперы «Ифигения в Тавриде»

Гуно Ш.

Ария Маргариты с жемчугом из III акта оперы «Фауст»

Вальс Джульетты из оперы «Ромео и Джульетта»

Даргомыжский А.

Сцена Наташи из оперы «Русалка»

Кюи Ц.

Сцена Фатимы из оперы «Кавказский пленник»

Мейербер Дж.

Ария Маргариты из оперы «Гугеноты»

Моцарт В. А.

Ария Блондхен из оперы из оперы «Похищение из сераля»

Ария Констанцы из оперы «Похищение из сераля»

Ария Фьордилиджи из оперы «Так поступают все»

Ария Донны Эльвиры из оперы «Дон Жуан»

Ария Донны Анны из оперы «Дон Жуан»

Николаи О. Ария госпожи Форд из оперы «Виндзорские проказницы»

Прокофьев С. Ария Наташи из оперы «Война и мир»

Рахманинов С. Ария Франчески из оперы «Франческа да Римини»

Римский-Корсаков Н.

Колыбельная и рассказ Веры из оперы «Вера Шелога»

Ария Царевны-Лебеди из оперы «Сказка о царе Салтане»

Ария Оксаны из оперы «Ночь перед Рождеством»

Песнь Марии из оперы «Пан Воевода»

Сцена Шемаханской царицы из оперы «Золотой петушок»

Ария Сервилиии из оперы «Сервилиия»

Россини Дж. Ария Розины из оперы «Севильский цирюльник»

Рубинштейн А. Сцена сумасшествия Марии из оперы «Дети степей»

Серов А. Ария Юдифи из оперы «Юдифь»

Чайковский П.

Ария Оксаны из оперы «Черевички»

Ария Марии из I действия оперы «Мазепа»
Ария Агнессы Сорель из оперы «Орлеанская дева»
Ариозо Лизы из оперы «Пиковая дама»
Ария Лизы из оперы «Пиковая дама»
Ариозо Наташи из оперы «Опричник»
Сцена письма Татьяны из оперы «Евгений Онегин»
Шапорин Ю. Каватина из кантаты «На поле Куликовом»
Шебалин В. Ария Катарини из оперы «Укрощение строптивой»
Шостакович Д.
Ария Катерины из I действия оперы «Катерина Измайлова»
Ария Катерины из IV действия оперы «Катерина Измайлова»

Мецо – сопрано:

Бизе Ж. Сцена гадания из оперы «Кармен»
Бородин А. Каватина Кончаковны из оперы «Князь Игорь»
Вагнер Р. Ария Вальтрауты из оперы «Гибель богов»
Гендель Г. Ф. Ария Клеопатры из оперы «Юлий Цезарь»
Глинка М.
Ария Ратмира из оперы «Руслан и Людмила»
Сцена Вани из оперы «Иван Сусанин»
Глиэр Р. Ария Хани из оперы «Шахсенем»
Кюи Ц. Черкесская песня Мириам из оперы «Кавказский пленник»
Массне Ж. Сцена Шарлотты с письмами из оперы «Вертер»
Мейербер Дж. Каватина Пажы из оперы «Гугеноты»
Молчанов К. Ария Хозяйки Медной горы из оперы «Каменный цветок»
Моцарт В. А.
Ария Дорабеллы из оперы «Так поступают все»
Две арии Секстуса из оперы «Милосердие Тита»
Мусоргский М.
Ария Хиври из оперы «Сорочинская ярмарка»

Ария Марины Мнишек из оперы «Борис Годунов»

Римский-Корсаков Н.

Сцена и ария Кашеевны из оперы «Кашей Бессмертный»

Пролог, речитатив и ария Весны из оперы «Снегурочка»

Сцена и ария Любаши из оперы «Царская невеста»

Россини Дж.

Сцена и ария Дездемоны из III действия оперы «Отелло»

Рубинштейн А.

Ариозо Избраны из оперы «Дети степей»

Сен-Санс К.

Вторая Ария Далилы из оперы «Самсон и Далила»

Чайковский П.

Ариозо Княгини из оперы «Чародейка»

Песня Графини из оперы «Пиковая Дама»

Шапорин Ю. Соло «Мать на Руси» из кантаты «На поле Куликовом»

Тенор:

Александров А.

Ария Печорина из оперы «Бэла»

Монолог Печорина из оперы «Бэла»

Ариозо Печорина из оперы «Бэла»

Бизе Дж. Ария Хозе из оперы «Кармен»

Бородин А. Речитатив и каватина Владимира Игоревича из оперы «Князь Игорь»

Вагнер Р.

Рассказ Тангейзера из оперы «Тангейзер»

Ариозо и рассказ Лоэнгрин из оперы «Лоэнгрин»

Василенко С. Ария Гуслияра из оперы «Сказание о граде Китеже»

Верди Дж.

Баллада Герцога из оперы «Риголетто»

Песенка Герцога из оперы «Риголетто»
Ария Манрико из оперы «Трубадур»
Глиэр Р.
Две арии Ашиг Гариба из оперы «Шахсенем»
Глюк К. В. Речитатив и ария Ахиллеса из оперы «Ифигения в Авлиде»
Гуно Ш. Каватина Ромео из оперы «Ромео и Джульетта»
Доницетти Г. Ария Фердинанда из оперы «Фаворитка»
Кюи Ц.
Ария и каватина Пленника из оперы «Кавказский пленник»
Массне Ж. Ария Вертера из оперы «Вертер»
Мейтус Ю. Ария Олега Кошевого из оперы «Молодая Гвардия»
Моцарт В. А. Ария Тита из оперы «Милосердие Тита»
Пуччини Дж.
Ария Рудольфа из оперы «Богема»
Две арии Каварадосси из оперы «Турандот»
Рахманинов С.
Песня Молодого цыгана из оперы «Алеко»
Ария Паоло из оперы «Франческа да Римини»
Римский-Корсаков Н.
Сцена Яромира «О, призрак чудесный» из оперы «Млада»
Речитатив и ария Садко из оперы «Садко»
Песня Левко из оперы «Майская ночь»
Ариозо Звездочета из оперы «Золотой петушок»
Сметана Б. Ария Далибора из оперы «Далибор»
Спадавеккиа А. Ария Рощина из оперы «Хождение по мукам»
Танеев С. Ария Ореста из оперы «Орестея»
Хренников Т.
Ария Нащёкина из оперы «Фрол Скобеев»
Колыбельная Ленки из оперы «В бурю»
Чайковский П.

Ариозо Германа из оперы «Пиковая дама»
Сцена и ария Германа из оперы «Пиковая дама»
Ариозо Вакулы из оперы «Черевички»
Песня Пьяного казака из оперы «Мазепа»
Ария Андрея из оперы «Опричник»
Шапорин Ю. Ария Каховского из оперы «Декабристы»

Баритон:

Бетховен Л. Ария Дона Пизарро из оперы «Фиделио»
Бизе Ж. Куплеты Тореадора из оперы «Кармен»
Бородин А. Ария князя Игоря из оперы «Князь Игорь»
Верди Дж.
Сцена и ария Амонасро из оперы «Аида»
Ария Ренато в кабинете из оперы «Бал-маскарад»
Монолог Яго из оперы «Отелло»
Ария графа ди Луна из оперы «Трубадур»
Ария Риголетто из оперы «Риголетто»
Кабалевский Д. Рондо Кола из оперы «Кола Брюньон»
Кюи Ц. Рассказ Якуба из оперы «Сарацин»
Массне Ж. Сцена и ария Ирода из оперы «Иродиада»
Мейербер Дж. Баллада Нелуско из оперы «Африканка»
Моцарт В. А.
Ария Фигаро из оперы «Свадьба Фигаро»
Ария Дон Жуана из оперы «Дон Жуан»
Прокофьев С.
Сцена и ария Князя Андрея Болконского из оперы «Война и мир»
Пуччини Дж. Ария Скарпиа из оперы «Тоска»
Рахманинов С. Ария Ланчотто Малатеста из оперы «Франческа да Римини»
Римский-Корсаков Н.
Ария Грязного из оперы «Царская невеста»

Песня Веденецкого гостя из оперы «Садко»
Россини Дж. Каватина Фигаро из оперы «Севильский цирюльник»
Рубинштейн А. Ария Демона из оперы «Демон»
Тома А.
Монолог Гамлета из оперы «Гамлет»
Хренников Т. Ария Фрола из оперы «Фрол Скобеев»
Чайковский П.
Ария Князя из оперы «Чародейка»
Романс Роберта из оперы «Иоланта»
Ариозо Мазепы из оперы «Мазепа»
Ария Кочубея из оперы «Мазепа»
Сцена и Баллада Томского из оперы «Пиковая дама»
Песенка Томского из оперы «Пиковая дама»
Шебалин В. Ария Петруччо из оперы «Укрощение строптивой»

Бас:

Бойто А. Три арии Мефистофеля из оперы «Мефистофель»
Бородин А. Ария Кончака из оперы «Князь Игорь»
Вагнер Р.
Речь Ландграфа из оперы «Тангейзер»
Прощание Вотана из оперы «Гибель богов»
Верди Дж. Ария Прочиды из оперы «Сицилийская вечерня»
Глинка М.
Ария Руслана из оперы «Руслан и Людмила»
Рондо Фарлафа из оперы «Руслан и Людмила»
Гомеш А. Ария Сальватора Роза из оперы «Сальватор Роза»
Гуно Ш.
Песня Мефистофеля из оперы «Фауст»
Серенада Мефистофеля из оперы «Фауст»
Данькевич К. Ария Кривоноса из оперы «Богдан Хмельницкий»

Делиб Л. Стансы Нилаканты из оперы «Лакме»
Дзержинский И. Рассказ Сашки из оперы «Тихий Дон»
Коваль М. Ария Пугачева из оперы «Емельян Пугачев»
Мейербер Дж. Песня Марселя из оперы «Гугеноты»
Прокофьев С. Ария Кутузова из оперы «Война и мир»
Римский-Корсаков Н.
Ария князя Юрия из оперы «Сказание о невидимом граде Китеже»
Два монолога Сальери из оперы «Моцарт и Сальери»
Тома А. Колыбельная Лотарио из оперы «Миньон»
Чайковский П.
Ария короля Рене из оперы «Иоланта»
Ариозо Кочубея из оперы «Мазепа»
Ария Князя Грешина из оперы «Евгений Онегин»
Шапорин Ю.
Ария Дмитрия Донского из кантаты «На поле Куликовом»
Ария Пестеля из оперы «Декабристы»

Рекомендуемая литература:

1. Аспелунд Д. Развитие певца и его голоса. – М., 1952
2. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии. Вып. 1, М., 1929, Вып.2., М.,1932, Вып. 3, М., 1937, Вып. 4., М,1956
3. Варламов А. Полная школа пения. - М.,1953
4. «Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих»: Сб. науч. трудов / Под ред. А.Г. Литвака. – Л.: 1981. – 122 с.
5. Гарсия М. Школа пения. - М., 1957
6. Глинка М. Упражнения для усовершенствования голоса, методические к ним пояснения и вокализы-сольфеджио. - М.;Л.,1951
7. Глинка М. Записки. - Л., 1953
8. Голубев П. Советы молодым педагогам-вокалистам. - М., 1956, 1962

9. Гохфельд Ю.М. «О теоретических и методических принципах фортепианного обучения незрячих детей» // «Обучение, нравственное воспитание и физическое развитие учащихся в школе для слепых детей», с. 87-92 // М.: 1982
10. Гохфельд Ю.М. «Об обучении слепых детей игре на фортепиано» // Сборник «Дефектология», № 2, с. 71-76 // – М.: 1975
11. Гохфельд Ю.М. «Развитие пианистических способностей незрячих учеников» // «Музыкальное развитие учащихся. Вопросы теории и методики фортепианного обучения» // . – М.: 1973
12. Гохфельд Ю.М. «Развитие слуховой сферы слепых учащихся в процессе обучения их игре на фортепиано» // Сборник «Дефектология», № 3, с. 62-63 // – М.: 1977
13. Денискина В. З. «Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения» (методические рекомендации) г. Верхняя Пышма: 1997
14. Дмитриев Л. Основы вокальной методики. - М., 2007, 2012
15. Дмитриев Л. Солисты театра Ла Скала о вокальном искусстве. - М., 2011
16. Дмитриев Л. Голосообразование у певцов. М., 1962
17. Доливо А. Речитативы в вокальном искусстве. Вопросы музыкально-исполнительского искусства. Вып 3. - М.,1962
18. Донец-Тессейр М. Сборник упражнений для развития техники легких женских голосов. Вып. 1.Киев, 1961, Вып.2.Киев, 1961, Вып.3.Киев, 1962, Вып.4.Киев, 1963, Вып.5.Киев, 1969, Вып.6. Киев,1972
19. Егоров А. Гигиена певца. М., 1955
20. Ермаков В.П., Якунин Г.А. «Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения». М.: Просвещение, 1990
21. Жинкин Н. Механизмы речи. – М., 1958
22. Заседателев Ф. Научные основы постановки голоса. 4-е изд., М.,1937
23. Зданович А. Некоторые вопросы вокальной методики. – М., 1965
24. Земцова М.И. «Пути компенсации слепоты». – М.: 1956

25. Кулаков В.Н. «Формирование компенсаторных факторов у незрячих музыкантов как условие оптимизации учебного процесса (на материале работы с незрячими баянистами – аккордеонистами)» // Автореф. дис. ... канд. пед. наук// – М.: 2000
26. Ламперти Фр. Искусство пения. – М.,Пг., 1923
27. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели. - М., 1973
28. Левидов И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. - М.,1939
29. Литвак А.Г. «Слепота и формирование личности» // Сборник по реабилитации слепых / Под ред. А.Г. Литвак. – М.: 1982
30. Львов М. Из истории вокального искусства. - М.,1964
31. Мазетти У. Краткие указания по пению моим ученикам. – М., 1912
32. Мазурин К. Методология пения: В 2 т. – М., 1902, 1903
33. Морозов В. Тайны вокальной речи. – Л., 1967
34. Морозов В. Вокальный слух и голос. М.; Л., 1965
35. Морозов В. Биофизические основы вокальной речи. Л., 1967
36. Назаренко И. Искусство пения. - М., 1968
37. Назаров И. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. - Л.,1969
38. «Опыт работы незрячих преподавателей музыки». Материалы совещания. – М.: 1979
39. Панофка Г. Искусство пения. – М., 1968
40. Петрова Е. О динамике звука певческого голоса. – М., 1963
41. Плаксина О.И. «Современные проблемы психолого-педагогической реабилитации учащихся с нарушением зрения в процессе творческой деятельности» // «Проблемы профессионально-педагогической подготовки музыкантов с нарушением зрения». Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. А.В. Репринцева. – Курск: 2001. – С.162–169.
42. Прянишников И. Советы обучающимся пению. – М., 1958
43. Работнов Л. Основы физиологии и патологии голоса певца. - М.;Л.,1932

44. Садовников В. Орфоэпия в пении. - М., 1958
45. Смирнов Г. Запись нот по Брайлю. М., ООО «Логос» ВОС, 2002
46. Фант Г. Акустическая теория голосообразования. - М., 1964
47. Юдин С. Формирование голоса певца. - М., 1962
48. Яковлева А. Из истории классификации певческих голосов// Музыкальные инструменты и голос в истории исполнительского искусства. - М., 1991
49. Яковлева А. Формирование верхнего участка диапазона мужских голосов//Вопросы вокальной педагогики. Вып.7. - М., 1984
50. Яковлева А. Русская вокальная школа. – М., 1999, 2003, 2011
51. Яковлева А. Вокальная школа Московской консерватории. – М., 1999
52. Яковлева А. Искусство пения. – М., 2007, 2011

Глава IV

ВОКАЛЬНЫЙ АНСАМБЛЬ

Введение

На протяжении всей истории вокальной педагогики вокальный ансамбль занимал неотъемлемое место. Обусловлено это тем, что именно эта дисциплина способствует формированию наиважнейших навыков и умений совместного творчества, которые крайне необходимы в полноценной деятельности вокалиста-исполнителя.

Эти навыки содержат следующие составляющие: умение слушать и слышать партнёров, умение понимать и транслировать верную и единую стилистическую и музыкально-драматическую концепцию, способность оперативно реагировать на «незапланированные ситуации» как собственные, так и со стороны партнёров и т. д.

Вокальное искусство имеет большое эстетическое воздействие на слушателей, а потому требует от артиста-певца высокого профессионального уровня, исполнительской культуры и мастерства. Подготовка высококвалифицированного вокалиста предполагает изучение и практическое усвоение многих музыкальных историко-теоретических и практических дисциплин, в том числе сольного и камерного пения, основ актёрского мастерства, сценического движения, оперного класса и практики в учебном музыкальном театре. Этот комплекс профессиональных дисциплин способствует всестороннему развитию молодого вокалиста, овладению профессиональными знаниями, навыками, расширению музыкальной эрудиции, ориентированию в тенденциях современного мирового искусства и культуры, развитию художественного вкуса.

Одной из важнейших задач современной педагогики является профессиональное обучение и воспитание людей с особыми образовательными

потребностями. Дать им возможность получить профессию продиктовано не только и не столько гуманными целями, сколько стремлением сформировать из них полноценных профессионалов, способных создавать материальные, социальные и духовные ценности. Реализовывать такую цель в жизнь призвано инклюзивное образование.

Широкое употребление термина «люди с особыми потребностями» инициировала Саламанская декларация от 10 июня 1994 г. В ней подчёркивается, что любой человек, вне зависимости от специфики и степени ограничения возможностей имеет право на получение образования.

Наиболее распространённое и приемлемое стандартное определение «особых образовательных потребностей» представлены в Международном классификаторе стандартов образования, который отмечает, что особые образовательные потребности имеют лица, обучение которых требует дополнительных ресурсов. Дополнительными ресурсами могут быть: персонал (для оказания помощи в процессе обучения); материалы (различные средства обучения, в том числе вспомогательные и коррекционные); финансовые (бюджетные ассигнования для получения дополнительных специальных услуг).

Музыкальное инклюзивное обучение является достаточно новым явлением в области современной педагогики, до недавнего времени оно не входило в число приоритетных задач художественного образования, что объясняет практически полное отсутствие фундаментальной исследовательской литературы в этом направлении.

Отметим, что данная работа не претендует на полное раскрытие проблем инклюзивного обучения в классе вокального ансамбля, а её авторы предлагают вариантную педагогическую модель, сформированную в условиях своей практической деятельности.

Обучаясь в инклюзивной образовательной организации, обучающиеся с особыми возможностями здоровья вступают в контакт не только с

профессорско-преподавательским составом, администрацией, концертмейстерами, учебной частью, руководством факультетов и кафедр и т. д., но и с другими обучающимися. В некоторых случаях, в период до начала обучения, особые учащиеся по разным причинам вели достаточно замкнутый образ жизни, что не способствовало развитию практических коммуникативных навыков, необходимых не только в профессиональной деятельности, но и в обыденной жизни. Дисциплина «Вокальный ансамбль» в большой степени способна восполнить такие пробелы, так как по своей сути является предметом поликонтактным, а без формирования таких контактов невозможно ни профессиональное исполнение произведения, ни налаживание межличностных отношений.

Вопрос специфики инклюзивного обучения в классе вокального ансамбля является достаточно непростым по ряду причин. Во-первых, практически полностью отсутствует теоретическая и методическая литература по вопросам преподавания вокального ансамбля даже без учёта какой-либо специфики обучения людей с ограниченными возможностями здоровья. Во-вторых, полностью отсутствуют разработки в данной области педагогики и исполнительства в инклюзивном ключе. В этой связи мы вынуждены в начале обратиться к выявлению и анализу основных положений вокально-ансамблевой методики вне контекста инклюзии, а затем уже и с её учётом.

§1. Основные методологические аспекты преподавания вокального ансамбля

Возникший из уникальной хоровой культуры и органично спаяв в себе романсовое искусство, вокальный ансамбль приобрёл в процессе исторического развития свою автономность.

Огромное значение вокальный ансамбль имеет в указанной смычке хор – сольное вокальное исполнительство.

Развиваясь синхронно с романсом, вокальный ансамбль подвергается глубокой трансформации: в фактуре, в частности, от монодии до развитой полифонической структуры. В интонационном плане жанр органично вписывался в эстетическую направленность искусства конкретного периода, в связи с чем вполне естественно отметить, что он не является чем-то выходящим за рамки романсового жанра: укажем, например, на смежные интонации дуэта «Вы не придёте вновь» и романса «Я помню чудное мгновенье» М. И. Глинки. Дуэт «Минувших дней очарованье» А. С. Даргомыжского состыкуется в музыкальном плане с арией Ленского из оперы «Евгений Онегин» П. И. Чайковского, также как и его «Шотландская баллада», схожая интонационно с тематическим материалом партии Татьяны из «Евгения Онегина».

Особое значение в развитии жанра камерного вокального ансамбля послужила деятельность отечественной композиторской школы XIX века, пройдя путь от простых образцов творчества композиторов-дилетантов к особому жанру, выкристаллизовавшемуся в творчестве М. И. Глинки, А. С. Даргомыжского, П. И. Чайковского и др.

Достаточно своеобразна судьба вокального ансамбля в контексте развития и бытования иных жанров. В опере ансамбли заняли ведущие (наряду с сольными номерами) позиции, то, как номера кантат или ораторий отечественных авторов они практически не используются и этим кардинально отличаются от огромного количества подобных примеров в творчестве западноевропейских композиторов.

Интересной представляется и взаимосвязь вокального ансамбля с инструментальными транскрипциями (достаточно вспомнить творчество Ф. Листа), в которых композиторы применяли мелодический, а иногда и фактурный материал различных вокальных ансамблей (реже – камерных, чаще – оперных), и, наоборот, имеется довольно большой ряд переложений популярных инструментальных сочинений для вокальных ансамблей. В данном контексте достаточно ярко выглядит пример вокального квартета А. П.

Бородина «Серенада четырёх кавалеров одной даме», выполненного в стиле и технике инструментального квартета.

Жанр вокального ансамбля в контексте творчества отечественных композиторов, ярко проявившийся в XIX столетии, несколько утратил свои позиции в XX веке – прежде всего, в связи с кардинальной сменой эстетических ориентиров: с одной стороны, специфика жанра, на протяжении столетия существовавшего как элитарный вид творчества, пришла в диссонанс с эстетическими установками культуры XX столетия; с другой стороны, отрицательную роль сыграла нестабильность исполнительских составов. Отметим, что в инструментальном исполнительстве такие жанры, как струнный квартет, или, например, фортепианное трио функционировали как слаженные коллективы со стабильным составом музыкантов. Специфика вокально-ансамблевого исполнительства заключается в том, что в большинстве случаев интерпретация одного и того же сочинения может иметь разнообразное тембровое наполнение, что не всегда идёт на пользу стабильности исполнения, а, следовательно, и установлению эстетических установок и исполнительских традиций.

Обратим внимание, что как таковая не сложилась филармоническая традиция исполнения целых концертных вокально-ансамблевых программ по нескольким причинам. Первая причина заключается в невысоком интересе обучающихся в отечественном вокальном образовании к ансамблевому исполнительству как форме совместного музицирования, необходимой для формирования вокалиста-профессионала. Ювелирная исполнительская детализация, проводимая при такой работе, владение способами инструментального интонирования требуют от студентов большой усидчивости и наличия соответствующей подготовки. А это есть далеко не всегда.

Второй причиной укажем существование промежуточной роли вокального ансамбля между сольным и хоровым исполнительством, что не способствовало его более прогрессивному развитию. Вокалисты, обученные в традиции сольного исполнительства, достаточно часто не осознают острой

необходимости овладения искусством вокального ансамблирования. Хористы, качественно владеющие навыками ансамблевого пения, в большинстве случаев не обладают достаточно яркими голосами. В этом заключается кардинальное отличие в методологии подготовки музыканта-инструменталиста, обучающегося ансамблевому мастерству с самых азов и к моменту окончания вуза владеющего разнообразной практикой ансамблевой игры.

Третья причина заключается в репертуарных особенностях, а точнее, в отсутствии достаточной изученности и систематизации всего вокально-ансамблевого репертуара.

Выявление эстетической сущности современного ансамблевого партнёрства является важнейшей проблемой. Совместное исполнительство несёт собой мощное интеллектуальное, духовное и эмоциональное консолидирующее действие, реализующиеся в реальной практике музыкального общения. Эстетическое предназначение ансамбля крайне актуально в наше время – время острейших политических, социальных экономических, этнических потрясений и сдвигов. Именно в совместном музицировании XXI века явственно присутствует эстетическая тенденция к противоборству антидуховности нашей эпохи, сопротивлению нарастания равнодушия, чёрствости и жестокости. П. Хиндемит в своём труде «Мир композитора» пишет: «Русский председатель Президиума Верховного Совета и американский президент вместе с другими своими коллегами могли бы хоть раз в неделю играть и петь в любительском ансамбле, тем самым показывая миру пример инициативы, направленной к возвышенной цели, и вот тогда-то судьба человечества была бы решена наилучшим образом»³⁴.

Теперь непосредственно обратимся к методологическим аспектам и функциях учебной дисциплины «Вокальный ансамбль». Вокальный ансамбль относится к группе специальных дисциплин и служит важным звеном в процессе выработки профессионального мастерства певцов, функционируя в

³⁴ Хиндемит П. Сборник статей и исследований / Редактор-составитель И. Прудникова.— М.: Советский композитор, 1979, с. 35.

тесной связке с дисциплинами «Сольное пение», «Камерное пение», «Оперный класс», «Оперный театр». Таким образом, практическая направленность занятий включает в себя множество аспектов, формирующих целостный «профессиональный набор» вокалиста академической направленности.

Совместная форма певческого творчества на занятиях вокальным ансамблем направлена на формирование важнейших профессиональных навыков. Во-первых, непосредственное воспитание исполнительских ансамблевых качеств, что подразумевает овладение основными исполнительскими приёмами пения в составе ансамбля. Во-вторых, занятия вокальным ансамблем позволяют расширить репертуарные возможности в процессе освоения разнообразного по стилям и жанрам репертуара: от раннебарочных образцов до композиций XXI века, от ораторий, кантат и месс до народных песен.

В работе с вокальным ансамблем преподавателю необходимо руководствоваться нижеизложенными принципами:

- скрупулёзно изучить вокально-технологические особенности студента, возможности и ограничения голосового аппарата участников ансамбля;
- распределять ансамблевые партии, исходя из темброво-тесситурной специфики каждого учащегося;
- способствовать развитию творческой инициативы всех участников ансамбля;
- точно, ёмко, в доступной для учащихся форме объяснять ансамблево-технические и художественно-образные задачи, при этом предварительно обсудив возможные технические нюансы обучающегося с преподавателем по сольному пению;
- следить за беспрекословно точным выучиванием композиторского текста и соблюдением авторских намерений: динамика, агогика, штрихи и т. д.;
- развивать навыки синхронного слышания своего голоса и общей ансамблевой фактуры;

- следить за отсутствием переутомления голосовых аппаратов, чередуя индивидуальные формы работы с групповыми.

Курс вокального ансамбля в профессиональной подготовке будущего солиста-вокалиста и артиста музыкального театра занимает важное место, способствуя не только повышению уровня исполнительской культуры, но и формируя навыки совместного музицирования, пониманию содержания, формы и стиля вокальных произведений. Совместное пение в составе ансамбля является важной частью исполнительской практики певца, поскольку существует не только как самостоятельный камерно-исполнительский жанр, но и имеет огромное значение в мессах, ораториях, кантатах, операх и опереттах, музыкально-драматических спектаклях, на концертной эстраде. Формирование исполнительского мастерства обучающихся в репертуаре вокальных ансамблей происходит в процессе ознакомления со спецификой ансамблевого исполнительства в различных жанрах с глубоким пониманием стиля исполняемых произведений, особенностей их выразительных средств. Занятия в классе вокального ансамбля позволяют усвоить навыки совместного пения, что требует чуткого отношения к партнёру, необходимости подчинения индивидуальной творческой воли общей исполнительской цели.

Данный актуальный аспект воспитания молодых певцов до сих пор не получил достаточного освещения в педагогической литературе в отличие от методики ансамблевой инструментальной игры, представленной в разработках Т. Гайдамович, А. Готлиба и др.

В процессе работы над вокальным ансамблем можно выделить четыре этапа работы:

- первый этап – выбор произведения и подбор партнёров по ансамблю;
- второй этап – ознакомление с музыкальным материалом, формирование первичного «идеального» представления о художественной образности сочинения;

- третий этап – реализация задуманного конкретными исполнительскими средствами;
- четвёртый этап – подготовка к исполнению и концертное выступление.

Подробнее данные этапы будут освещены в разделе инклюзивного обучения в классе вокального ансамбля, пока же кратко охарактеризуем их основные особенности.

Важнейшей педагогической проблемой в классе вокального ансамбля является выбор репертуара. Этот решающий фактор стимулирует художественный и технический рост певцов-ансамблистов, а поэтому имеет очень большое значение. Репертуарная политика класса вокального ансамбля зависит не только от преподавателя дисциплины, но и поставленных вокально-технологических задач в классе сольного пения и строится в пределах вокальных возможностей обучающихся и программных требований.

Отбирая репертуар, преподаватель должен руководствоваться принципом постепенности и последовательности в овладении художественным и техническим мастерством ансамблевого исполнения. В зависимости от уровня подготовки каждого отдельного участника ансамбля, могут быть выбраны произведения для исполнения разного уровня сложности.

Опираясь на принцип постепенного возрастания технических и художественных задач, репертуарный план класса вокального ансамбля может быть реализован в такой последовательности:

- дуэт для однородных голосов и фортепиано;
- дуэт или трио для смешанных голосов и фортепиано;
- небольшой ансамбль *a capella*;
- крупный по составу вокальный ансамбль (квартет, квинтет, секстет и т . д.).

За последние годы значительно сократилось издание музыкальной, в том числе и вокальной литературы. К сожалению, не хватает нотных сборников для преподавания курса вокального ансамбля. Преподаватели сталкиваются с

проблемой отсутствия качественных переложений для исполнения вокальных произведений ансамблями разных составов, а потому вынуждены пользоваться преимущественно музыкальной литературой прошлых лет, которая в определённой степени потеряла свою актуальность.

Существующие немногочисленные сборники нотной литературы для ансамблей, как правило, имеют существенные недостатки, а именно:

- не позволяют пользоваться ими как хрестоматией рекомендованного вокально-педагогического репертуара, где были бы представлены произведения различных эпох, стилей, направлений для каждого отдельного ансамбля;
- не в полной мере охватывают программные требования, от чего возникает необходимость привлечения большого количества дополнительной литературы.

К сожалению, на сегодня не существует хрестоматий педагогического репертуара для вокального ансамбля, в которых были бы подобраны произведения, расположенные по степени сложности, с методическими рекомендациями. Так, например, в «Хрестоматии курса вокального ансамбля»³⁵ собраны произведения русских и зарубежных авторов: от И.-С. Баха до современных мастеров, но отсутствуют произведения добаховского периода. При этом данное издание следует признать наиболее полным в своём роде.

Вышеизложенное обуславливает практическую необходимость и методическую целесообразность создания современных хрестоматий музыкально-педагогического репертуара для ансамблей, которые были бы полезными для преподавателей и студентов-вокалистов высших музыкальных учебных заведений. По нашему мнению, в таких изданиях должны быть привлечены произведения разных композиторов, а также народные песни в ансамблевой обработке известных мастеров, что дало бы возможность

³⁵ Хрестоматия курса вокального ансамбля / сост. А. М. Скульский. – М.: Музыка, 1989. – 128 с.

познакомить молодых исполнителей с произведениями разных времен, стилей, музыкальных направлений, национальных школ.

Не смотря на существующие серьёзные проблемы в методическом и хрестоматийном обеспечении реализации дисциплины, преподавателю класса вокального ансамбля следует постоянно придерживаться цели формирования и расширения знаний студентов о различных школах и художественных тенденциях – от раннебарочных образцов до современной музыки, а также приобретение практических навыков ансамблевого пения в соответствующих стилях.

Для преподавателя класса вокального ансамбля важным моментом в формировании ансамблей является вокально-технический и художественный уровень их участников. Этот уровень в каждом отдельном ансамбле желательно иметь примерно равным, поскольку тогда становится реальной возможность ставить единые технические и художественные задачи.

Специфика работы в классе вокального ансамбля заключается в том, что она в полной мере зависит от достижений каждого певца в классе сольного пения, от владения вокальной техникой, дыханием, динамикой, агогикой и т. д. Главные задачи класса вокального ансамбля заключаются в накоплении опыта совместного исполнения музыкального произведения, органичном вплетении индивидуальности ансамблиста единым художественным задачам, воспитании индивидуальной и коллективной ответственности и творческой дисциплины.

Приёмы ансамблевого пения прививают навыки, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности, самостоятельной творческой работе, а именно умения:

- слышать звучание всего ансамбля и оценивать общий динамический баланс;
- добиваться тождественности исполнения всех элементов музыкального произведения, штрихов, манеры звукообразования;
- петь в едином движении и чувствовать его общность;

- интерпретировать единый художественный замысел, эмоционально-образную сферу произведения и воплощать её в процессе совместного исполнения.

Работа в классе вокального ансамбля профессионального и высшего учебного заведения имеет некоторые особенности, которые связаны с изменениями состава ансамблей в течение цикла обучения, поэтому важной составляющей работы преподавателя является комплектование голосов в ансамбле, что в значительной степени влияет на вокально-технический и художественно-эстетическое развитие обучающихся.

Выстраивание репертуара по типам голосов является очень важным в процессе формирования ансамбля. Ансамбли могут быть как однородными голосами (женскими или мужскими), так и смешанными. На начальном этапе обучения следует отдавать предпочтение ансамблям с однородными голосами и наименьшим составом – дуэтам. В дальнейшем необходимо формировать ансамбли со смешанными голосами и ансамбли больших составов.

Не менее важное место в формировании вокальных ансамблей занимает подбор голосов по следующим параметрам:

- уровню вокально-технической подготовки;
- тембральными особенностями и силой голоса;
- манерой звукообразования.

Грамотный подбор голосов по вокально-техническим возможностям во многом нивелирует разницу в звучании между исполнителями. Формирование ансамблей по принципу тембральных свойств даёт возможность ставить перед каждым певцом ансамбля одинаковые задачи и способствовать большему сближению голосов.

Важным моментом является необходимость постоянной ротации участников ансамбля, что обуславливается современными требованиями к профессии – умению быстро адаптироваться и приспосабливаться к работе с

партнёром, учитывая его вокально-технологические, психологические и коммуникативные особенности.

Занятия в классе вокального ансамбля должны быть направлены на бережное отношение к музыкальному и словесному тексту, точному выполнению певцами и концертмейстером всех требований, заложенных композитором в нотном тексте. Такой подход в значительной степени зависит от уровня подготовки обучающегося к занятиям в классе вокального ансамбля, от систематичности, творческого характера общения с преподавателем.

Важным этапом подготовительной работы к выполнению тех или иных произведений является получение чётких представлений об авторах музыки и текста, особенностей языка, его фонетики, в частности, в случае исполнения произведений на языке оригинала, что соответствует современным требованиям. В подавляющем большинстве случаев первоисточником вокального ансамбля является поэтический текст, который тесно связан с музыкальным и играет важную роль в формировании художественно-образной сферы исполнителя. Хорошо освоенный и осмысленный, он пробуждает творческую фантазию, способствуют возникновению художественных образов и глубоких чувств, волнующих не только исполнителей, но и слушателей.

Исполнение вокального произведения в ансамбле объединяет поэтический и музыкальный тексты, звучание голосов отдельных партий и партии фортепиано, инструментального состава или оркестра.

Рабочий план каждого ансамбля строится на основе курсовых требований с учётом музыкальной и вокально-технической подготовки обучающихся. За весь период обучения в классе вокального ансамбля ученик должен овладеть разнообразными приёмами ансамблевого пения, что требует постоянной, кропотливой, целенаправленной работы. В изучении каждого произведения певцу необходимо не только понимание содержание, но и способность замечать и учитывать различные детали музыкального языка: особенности мелодики,

гармонии, метроритма, динамики. Правильное понимание драматургии и композиции произведения, а также выбор темпа, динамики, артикуляции содержатся именно в закономерностях музыкального языка. Это заставляет преподавателя тщательно подбирать репертуар, а обучающихся подвигает к большой, вдумчивой работе над техническим и художественным воплощением произведений с непосредственным вниманием к качеству звучания, интонационной точности, ритмической стройности, динамической гибкости, агогической выразительности и соответствующих им исполнительских приёмов.

Работа в классе вокального ансамбля требует индивидуального подхода к каждому ансамблю, что очевидно, ведь сколько певцов, столько и специфических особенностей. Однако дополнительная концентрация внимания на каждом ансамбле способствует приобретению опыта, расширяет музыкальный кругозор, помогает внутреннему обогащению новыми вокально-техническими средствами.

Особенно акцентируем внимание на индивидуальном подходе к занятиям с каждым отдельным ансамблем. Такая работа способствует повышению уровня общей и музыкальной культуры исполнителей в сочетании с творческой самостоятельностью. Исполнение репертуара вокальных ансамблей требует наличия достаточного опыта сольных выступлений, способствующих выработке свободного, естественного, полноценного вокального звука.

Музыкальный материал, рекомендованный для занятий вокальным ансамблем, на каждом курсе должен быть расположен по степени возрастания требований как со стороны технической, так и художественно-образной насыщенности произведений. Постепенность усложнения педагогических задач способствует стабильному росту творческого мастерства молодых певцов в исполнении вокальных ансамблей.

На каждом курсе дисциплины «Вокальный ансамбль» перед обучающимися ставятся определённые задачи. Начальный этап работы над разучиваемым произведением предполагает необходимость постановки и решения ряда задач:

- анализ содержания литературного текста;
- сравнение структуры литературного и музыкального текстов;
- изучение метrorитмических, гармонических и агогических особенностей;
- анализ специфики интонационной строения вокальных партий;
- соотношение вокальных партий в общей композиции произведения;
- нахождение главной кульминации произведения, распределение синхронности дыхания в зависимости от смысловых акцентов и фразировки, определение цезур;
- осознание вокально-технического и динамического плана исполнения произведения в соответствии с вокальными возможностями партнёров по ансамблю.

В процессе работы над произведением студентам сообщается о культурно-историческом контексте написания произведения, его стиле, жанровых особенностях. Всё это помогает правильно раскрыть авторский замысел, глубже понять образную сферу.

В процессе работы над поэтическим текстом требуется обратить внимание на его структуру, найти основные разделы, кульминацию, представить, какими вокальными средствами донести до слушателя все эмоционально-образные нюансы произведения.

Существенную помощь на начальном этапе может оказать использование современных технических средств обучения. Следует предложить обучающимся спеть произведение в одной динамике и записать его исполнение на звукозаписывающую аппаратуру. Затем аналитически прослушать запись и проследить текст по нотам, делая заметки по ходу прослушивания, обозначая

все необходимые моменты для улучшения звучания в техническом и художественном плане. Такой метод должен помочь им услышать себя, выявить свои недостатки или убедиться в правильности выбранной интерпретации. На этом этапе обучения, как правило, проявляются типологические неточности в освоении текста: интонационные, метроритмические, артикуляционные.

Интонационные недостатки у обучающихся, особенно младших курсов, случаются достаточно часто. Они могут быть обусловлены причинами вокально-технического характера, недостаточным уровнем развития музыкального слуха, малым опытом ансамблевого пения, что сказывается на музыкальном мышлении.

Учитывая необходимость постепенности и последовательности в формировании учебного репертуара, на начальном этапе хорошо брать для изучения произведения с небольшим диапазоном, вертикальной структурой написания мелодических линий, несложные по метроритму. Далее, в зависимости от уровня подготовки и состава ансамблей рекомендуется вводить в репертуар произведения средней трудности для смешанных составов и более сложные для ансамблей с однородными женскими или мужскими голосами. На последнем, заключительном в изучении дисциплины «Вокальный ансамбль» этапе, целесообразно брать многосоставные ансамбли различных эпох и жанров.

Метроритмические недостатки во время пения в ансамбле на начальном этапе встречаются достаточно часто по ряду причин. Первая причина – не всегда качественная общая музыкально-теоретическая и практическая подготовка молодых певцов. В процессе обучения данный недостаток нивелируется в результате накопления практического опыта и совершенствование музыкально-теоретической подготовки. Вторая причина – недостаточная вокально-технологическая база и исполнительский опыт, вполне естественно встречающиеся на начальных курсах. Третья причина – общие

проблемы с развитием чувства темпоритма. Четвёртая причина – отсутствие опыта ансамблевого пения, особенно характерное для обучающихся, не получивших фундаментального вокального образования среднего звена. Пятая причина – неуважительное отношение к музыкальному тексту, выработанная непрофессиональная привычка «петь как хочу». Как правило, эти недостатки постепенно искореняются, если преподаватель обращает на них внимание, делает обучающимся замечания и работает над их исправлением.

Артикуляционные недостатки существенно влияют на восприятие слова слушателем. Развитие певческой дикции – важный и сложный процесс, который требует комплексного решения в классе по сценической речи, актёрскому мастерству, на занятиях сольного, камерного пения, вокального ансамбля, в оперном классе и учебном музыкальном театре. Именно на начальном этапе занятий в ансамбле следует уделять особое внимание качеству дикции. Артикуляционными упражнениями для развития дикции могут служить все произведения, которые проходят в классе вокального ансамбля. Для этого следует только обратить внимание учащихся на чёткое произнесение текста.

Таким образом, знания и практические навыки, которые получает ученик в процессе работы в классе вокального ансамбля, обогащают каждого вокалиста. От работы педагога, которая проводится в течение нескольких лет, зависит формирование будущего певца, его отношение к музыкальному произведению, понимание художественных задач. Подготовленные в классе вокального ансамбля произведения различных эпох, стилей дадут возможность певцу в дальнейшем опираться на эти достижения в самостоятельной творческой деятельности.

В процессе психологического сближения (на стадии совместной проработки произведения) происходит взаимообмен и сближение исполнительских эмоциональных сфер через:

- выявление содержательного подтекста эмоционального состояния произведения с помощью анализа выразительных музыкальных элементов, определяющих его характер;
- присутствие соответствующего художественно-творческого уровня содействия и «общение» нескольких исполнителей с музыкальным произведением;
- обращение к художественным эмоциям, ассоциациям, художественным обобщениям.

При этом индивидуальная творческая инициатива не нивелируется, что может привести к полной безынициативности и искоренению высокохудожественного результата. Именно поэтому творческая инициативность должна быть свойственна всем участникам ансамбля, а совместный анализ должен определить степень активности каждого исполнителя.

Одним из самых важных аспектов проявления психологической мобильности и адаптивности вокалиста-ансамблиста является поведение и реакции в условиях сценических выступлений. Большую роль в этом играет концертмейстер класса, который не только работает непосредственно в классе, но и выступает на сцене, где является не только полноценным участником ансамбля и моментально реагирует на появление проблемы, но и выступает в роли психолога, помогает снять психическое напряжение перед ответственным выступлением, отгородиться от негативного фона. Концертмейстер обязан найти точную модель для создания соответствующего настроения выступления, а при необходимости – помочь пережить неудачи и выяснить причины с целью избегания ошибок в будущем. Уверенность участников ансамбля передаётся друг другу, помогая обрести «твёрдую исполнительскую почву», а, следовательно, физическую и эмоциональную свободу.

§2. Специфические особенности преподавания дисциплины «Вокальный ансамбль» обучающимся с ограниченными возможностями здоровья

2.1 Основные типологические аспекты преподавания в инклюзивном классе вокального ансамбля

РГСАИ предоставляет уникальные возможности для реализации концепции инклюзивного творческого образования, а также активно способствует выявлению и формированию методологических решений для наилучшей реализации творческих способностей у обучающихся с ограничениями по здоровью.

Творческое инклюзивное образование предусматривает создание образовательной среды, которое бы отвечало потребностям и возможностям каждого обучающегося, независимо от особенностей его психофизического развития. Процесс обучения (в случае необходимости) проводится по индивидуальному учебному плану, при этом сама цель обучения ни в коем случае не теряется и осознаётся как полноценное высшее творческое образование с подготовкой конкурентоспособного, востребованного выпускника.

Методы инклюзивного обучения в классе вокального ансамбля синтезируют в себе традиционные образовательные формы и новые, формирующиеся в процессе практической работы, настроенной на следующие позиции:

- музыкальное обучение и воспитание полноценного артиста-вокалиста;
- развитие профессионально-ансамблевых качеств обучающегося;
- постоянное внимание к специфике имеющегося заболевания;
- нацеленность на максимальный профессиональный результат с использованием здоровьесберегающих и инновационных технологий.

Основная роль в инклюзивном педагогическом процессе принадлежит взаимодействию преподавателя и обучающегося и имеет *три этапа*.

Первый включает в себя методы, в которых обучающиеся рассматриваются как «объект» обучения, то есть основные требования сводятся к необходимости усвоить и уметь изложить материал.

Второй подразумевает, что обучающиеся выполняют задания и способны вступить в творческое взаимодействие с преподавателем.

На *третьем этапе* взаимодействие обучающихся происходит не только между ними и преподавателем, но и между собой.

Такая модель представляется наиболее эффективной, так как преподаватель предстаёт не как объект-носитель информации, а как один из субъектов образовательного процесса.

Общеизвестно, что к физическим отклонениям в здоровье относятся четыре основные группы: нарушение зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и так называемые общие заболевания.

Сразу оговоримся, что подготовка вокалистов с серьёзными отклонениями по слуху не проводится, так как в профессиональном ракурсе она, к сожалению, не имеет потенциала для реализации. Отметим, что, не смотря на это, такая работа может проводиться с целью социализации и реабилитации на уровне досуговых форм образования.

Обучающиеся, которые имеют общие заболевания (гормональные нарушения, отклонения в работе эндокринной системы и т. д.) в той стадии, которая позволяет им получать высшее вокальное образование, могут обучаться наравне с обучающимися без ограничений по здоровью.

Для реализации этой цели необходимо опираться на две базисные задачи:

- получаемое образование должно соответствовать современным требованиям по уровню, предъявляемому федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС);
- в процессе освоения дисциплины «Вокальный ансамбль» должны формироваться личностные качества человека, владеющего комплексом коммуникативных средств, мотивированного на саморазвитие, активное и деятельное участие в жизни социума.

В процессе обучения в классе вокального ансамбля обучающихся с серьёзными нарушениями в работе опорно-двигательного аппарата возникают, как правило, следующие специфические проблемы: неумение концентрировать внимание на протяжении долгого времени, возникновение трудностей с выучиванием наизусть и удерживании в памяти необходимой информации, слабая физическая выносливость, в том числе вследствие недостаточного развития мышечной ткани и т. д.

Наиболее часто встречающаяся в нашей практике в классе вокального ансамбля является категория обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по зрению.

Преподаватель должен понимать спецификацию различных физических ограничений обучающихся и уметь оперативно реагировать на любые возникающие ситуационные проблемы в процессе работы в классе вокального ансамбля. Важнейшей педагогической установкой должны являться корректность, толерантность и стремление к полноценному воспитанию музыканта-профессионала, в работе которого его специфические физические ограничения не будут доминировать.

В контексте инклюзивного подхода к освоению дисциплины «Вокальный ансамбль» необходимо выделить *два основных направления*.

К первому относится сама атмосфера занятий, очень чуткий и внимательный подход к выбору партнёров в ансамбле (как с ограничениями по здоровью, так и без него). Вторым является сбалансированный

образовательный процесс, ориентированный на профессиональное обучение с учётом специфики здоровья и психофизических особенностей.

Напомним, что, согласно п. 27 ст. 2 гл. 1 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»¹. Соответственно, не только обучающиеся с особыми образовательными потребностями «вливаются» в коллектив с их здоровыми товарищами, а этот процесс идёт взаимно. С целью успешной реализации данного положения, целесообразно на начальном этапе обучения в классе вокального ансамбля подбирать партнёров по ансамблю в равной пропорции «нездоровый – здоровый». При этом необходимо постоянно создавать психологически комфортную обстановку как на аудиторных, так и самостоятельных занятиях.

В условиях инклюзивного ансамбля психологическая контактность, адаптивность и мобильность являются важной и даже обязательной. Л. Могилевская отмечает, что работа с любым исполнителем «включает сложный комплекс педагогических, психологических и творческих задач, которые необходимо решать в синтезе, не измельчая целостность творческого процесса»².

Психологическая составляющая работы преподавателя приобретает признаки обязательного условия, от которой напрямую зависит партнёрское общение музыкантов и качество их художественного сотворчества.

Преподаватель должен провести предварительную работу с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, определить для него единую стратегию, тактику отношений и последующих совместных осознанных действий, поддержку определённых инициатив.

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Режим электронного доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

² Могилевская Л. А. «За кулисами оперы: Записки концертмейстера». – М.: Музыка, с. 179.

Именно в момент психологического сближения участников ансамбля конструируется общий исполнительский образ, создаётся единое психоэмоциональное пространство и формируется психологическое налаживание творческих отношений во взаимодействии с соответствующей коррекцией и согласованием совместных исполнительских действий.

Необходимость приобретения психологических навыков определяется практической потребностью, которая возникает с самого начала обучения в классе вокального ансамбля, поэтому основной целью обучения должно стать развитие профессиональной деятельности, которая будет состоять не только из уроков, в процессе которых приобретаются знания, умения и навыки, но и в воспитании самостоятельного практического подхода в различных неординарных ситуациях с использованием личностных и профессиональных качеств и психологической компетентности. Речь идёт об определении мотивационного комплекса, который приобретается обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего, путём осознания своей востребованности в качестве полноправного участника ансамбля. Такое конструирование обучения ориентирует не только на усвоение знаний и навыков, но и на обретение психологической контактности с помощью партнёров в ансамбле.

Процесс психологической адаптации в структуре сотрудничества во многом зависит от интенсивности общения и постепенного накопления опыта. Соответственно, это становится лучшим критерием как для пополнения собственного репертуара, так и для возможности осознания психологической совместимости в ансамбле, создание эмоционально-психологического климата, мобильности как способности быстро приспосабливаться к непредвиденным ситуациям.

В этом контексте важным фактором становится внимание, которое способствует формированию совместной интерпретации, и, как следствие, объединяет не только способность понимать, чувствовать партнёра. У обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (особенно если

специфика их заболевания касается опорно-двигательного аппарата) достаточно часто наблюдается определённая несобранность по ряду причин. Поэтому в таких случаях целесообразно начинать обучение в классе вокального ансамбля с самых несложных произведений, постоянно концентрируя внимание студента на всех деталях в процессе работы. Очень полезно в конце занятия повторить все сделанные замечания, а также попросить обучающегося самостоятельно записать их в качестве наглядного материала и ежедневно, до следующего занятия, работать над сочинением с учётом зафиксированных замечаний. Другим очень важным компонентом работы в инклюзивном ансамблевом классе служит слуховое восприятие друг друга, умение слушать и слышать общее звучание произведения. Обучающийся с инвалидностью обязан выйти из сферы восприятия звучания лишь самого себя (а с таким явлением в нашей практике мы сталкиваемся постоянно), представить и осознать соотношение с другим голосом, регулировать звуковой баланс и стремиться к детально согласованному исполнению сочинения.

Существенным фактором успешного обучения в классе вокального ансамбля является выработка волевых качеств – способности к сознательной мобилизации с целью преодоления физических ограничений на пути намеченных целей.

Отметим, что в создании творческого тандема участвуют не только визуальные, слуховые и волевые реакции исполнителей, но и общая культура, профессиональный опыт, и такие свойства личности как коммуникабельность, толерантность, а также антиципация, как важная составляющая в структуре ансамблевой деятельности, которая складывается из восприятия и распознавания информации, прогнозирования результата и скорости реагирования в процессе совместного исполнительства.

В начале взаимодействия нескольких исполнителей, один из которых имеет ограниченные возможности здоровья, формированию единства препятствуют не только индивидуальные представления музыкантов об одном

и том же произведении, но и в большом количестве случаев долгоразучиваемый текст (подробнее об этом будет сказано дальше).

Иновационные технические средства обучения в подавляющем большинстве случаев подразумевают использование компьютера или комплекса электронных устройств, в которых присутствует компьютер. В процессе инклюзивного освоения дисциплины «Вокальный ансамбль» полезно применять следующие мультимедийные объекты, позволяющие более полно оказать педагогическое воздействие в следующих качествах:

- создающих условия передачи в реальном времени (в так называемом режиме online) открытых уроков мастеров вокального искусства, концертов и конференций по вопросам вокального искусства;
- позволяющих принять участие в совместном исполнении или работе над произведением с партнёрами (это особенно важно для обучающихся, страдающих заболеваниями опорно-двигательного аппарата ввиду их малой мобильности);

Заметим, что инновационные средства обучения переносят эмоционально-психологические впечатления в виртуальное обезличенное пространство, поэтому важной задачей преподавателя является управление этим процессом, что, прежде всего, подразумевает владение на хорошем уровне такими средствами со стороны педагога.

Во время работы в «виртуальном пространстве» обучающийся может получить доступ к огромному количеству полезной информации: аудио- и видеозаписям вокальных ансамблей разных жанров в интерпретации прославленных певцов, мастер-классы из любой точки мира, электронным справочникам и учебным пособиям. Последнее особенно актуально для обучающихся с проблемами со зрением, которые, согласно Маракешскому соглашению, имеют доступ к любым полнотекстовым электронным изданиям в любой библиотеке мира в неограниченном объёме (речь идёт о странах, ратифицировавших данное соглашение, а таковых большинство).

Интернет-ресурсы облегчают доступ к знаниям и помогают вести самостоятельный поиск нужной информации. Так, существует англоязычный интернет-сайт брайлевской литературы <http://www.brl.org/index.html>, в котором, среди прочих, в электронной форме выложено фундаментальное пособие по изучению нот по системе Л. Брайля (адрес ссылки <http://www.brailleauthority.org/music/music.html>) с ценными комментариями в плоскочечном варианте текста, позволяющее в любое время и в любом месте уточнить информацию или даже изучить основы чтения и письма нот по Брайлю.

2.2 Специфика работы со слабовидящими и незрячими в классе вокального ансамбля

Работа со слабовидящими и незрячими в классе вокального ансамбля требует от преподавателя не только знания специфики и типологических проблем при различных зрительных отклонениях, но и понимания того, как именно нужно выстраивать весь образовательный процесс по дисциплине – от выбора репертуара до концертного исполнения.

Напомним основные этапы работы над вокальным ансамблем и попытаемся выделить основную специфику обучения незрячих и слабовидящих обучающихся: выбор произведения и подбор партнёров по ансамблю; ознакомление с музыкальным материалом, формирование первичного «идеального» представления о художественной образности сочинения; реализация задуманного конкретными исполнительскими средствами; четвёртый этап – подготовка к исполнению и непосредственно концертное выступление.

Рассмотрение и анализ весьма специфической проблематики – профессиональной подготовки исполнителей с ограниченными возможностями здоровья по зрению – подвигает нас к постановке следующего вопроса:

насколько глубоко данная специфика трансформирует методологию работы над музыкальным произведением на указанных нами этапах?

Отметим, что необходимо дифференцировать тотально незрячих обучающихся с рождения, тотально незрячих, потерявших зрение в сознательном возрасте (то есть имеющих представления о свете, цвете и движении) и слабовидящих. Данное положение принципиальным образом сказывается на всех этапах работы в классе вокального ансамбля.

Целью *первого этапа* является налаживание контактов между исполнителями. Очень важна социализация и взаимопритяжение ансамблистов, при которых здоровый должен принять и понять своего партнёра с физическими ограничениями. При этом обучающийся с особыми образовательными потребностями не должен закрываться и акцентироваться на своих проблемах, а идти на контакт, давая возможность сконцентрироваться на творческо-профессиональных задачах.

Со стороны преподавателя в такой тонкий момент необходимы чуткость, корректность, объективная оценка ситуации – то есть создание максимально комфортного психологического микроклимата. При необходимости, в некоторых случаях, возможно провести беседу, которая способствовала бы разрешению возникающих трудностей.

Второй этап работы в классе вокального ансамбля включает в себя непосредственное ознакомление с музыкальным произведением. Нотный текст оживает в звучании, и в воображении музыканта уже складывается прообраз исполнительского замысла. Отметим важность первого эскизного знакомства с сочинением, которое даёт возможность охватить материал целиком и наметить пути воплощения замысла композитора.

Исполнители, имеющие ограниченные возможности здоровья по зрению, лишены возможности эскизного охвата изучаемого произведения, так как для чтения нот они пользуются рельефно-точечной системой Луи Брайля.

(Изучение нотного текста методом Брайля представляет собой очень сложный и трудоёмкий процесс, предполагающий исключительно фрагментарный вариант освоения ансамблевого произведения). Этот этап формирования музыкального образа может содержать прослушивание записей, что отчасти компенсирует невидящему недоступный ему визуальный охват произведения. Однако, данное решение неоднозначно, так как есть опасность «навязывания» какой-либо убедительной интерпретации вместо возникновения своего собственного видения целостного образа сочинения. Необходимо творческое взаимодействие преподавателя и обучающегося, имеющее целью создание представления о содержании музыкального произведения, опирающееся на индивидуальные и личностные характеристики студента. Совместное прослушивание как можно большего количества записей (так как сосредоточение на одной-двух записях гарантированно создадут одностороннее представление о произведении), педагогический показ, привлечение доступных для студента с потерей зрения ассоциаций (например, литературных) – залог успешной работы в этом направлении.

Суть *третьего этапа* заключается в реализации композиторского замысла. Основная проблема обучающихся с ослабленным зрением при разборе музыкального текста заключается в необходимости его укрупнения. В этом процессе большую вспомогательную роль играют современные технические средства (планшеты, телефоны и т. д.), позволяющие корректировать размер текста до максимально удобного конкретному учащемуся. Существуют специальные ксерокопирующие устройства, позволяющие распечатывать укрупнённый текст.

Фундаментальной проблемой обучения незрячего с рождения является невозможность точно объяснить, что такое свет, а, следовательно, цвет и движение (аналогичной проблемой является вопрос объяснение для никогда не слышавшего человека, что такое звук). Этот категориально-эстетический вопрос является в этой связи стратегическим и лежит не только в русле

специальной подготовки обучающегося, но и должен охватывать все отрасли знания, и, прежде всего, гуманитарные. В свою очередь отметим, что мы склонны в процессе освоения дисциплины «Вокальный ансамбль» использовать ассоциативные примеры из области истории, искусства, жизненных ситуаций и т. д. Поясним, почему. Общими закономерностями развития человека, формирование которого происходит в разнообразных формах деятельности, а процесс развития составляет усвоение качественных знаний, умений и навыков зависит от познавательных и психофизических возможностей. Но влияние отрицательных факторов (характер заболевания глаз, состояние зрительных функций, время утраты или повреждения зрения) у людей со зрительными нарушениями приводит к значительным осложнениям в сфере чувственного познания вообще и эстетического чувства в частности, а снижение динамики развития ощущений через сужение сенсорной сферы и сферы эмоциональной жизни. В то же время исследование компенсаторных приспособлений показывают, что в различные периоды развития происходят процессы компенсации, которые развиваются постепенно и имеют определённые стадии, в процессе развития которых формируются новые динамические системы условных связей и возникают различного рода замещения, исправление и восстановление нарушенных или недоразвитых функций, а также формирование способов действий и усвоение определённого социального опыта, развитие психических и умственных способностей и личности в целом. Учитывая то, что эстетические чувства возникают не только с участием зрительной функции, но и с помощью компенсаторного комплекса (слухового, чувственного и т. д.) в процессе целостного восприятия, что обеспечивает комплексное участие в познании и получения полноценных впечатлений о предметах и явлениях окружающей действительности. Таким образом, метод ассоциаций вызывает наиболее живую и полноценную реакцию, позволяет компенсировать ряд проблем с объяснением фразировки, движения, кульминаций, а также помогает найти альтернативные замены некоторым

недоступным для понимания невидящему с рождения человеку словам в вербальном тексте произведения.

Практическая работа незрячего студента по разбору нотного материала базируется на системе Брайля (в нашей работе рассматривается только такой метод изучения текста, так как достаточно распространённый на практике способ разбора сочинения «на слух» не может быть назван профессиональным ввиду его полной методологической несостоятельности).

Безусловно, система Брайля во многом представляется несовершенной, однако мы не видим смысла концентрировать внимание на её недостатках, так как другого способа профессионального освоения текста невидящими музыкантами на данный момент не существует. Стоит реально оценивать данный специфический метод изучения материала в свете его влияния на последующие стадии формирования исполнительского замысла. Дело в том, что рельефно-точечный шрифт позволяет читать музыкальный текст исключительно поступенно, причём вычлняя достаточно краткие во временном отношении горизонтальные отрезки. Кроме того, многоголосная ансамблевая фактура предполагает в брайлевском изложении разделение ткани произведения по вертикали, то есть практически каждый её элемент выписан отдельно. Таким образом, данные фрагментарно-мозаичные структуры могут соединиться в единый ансамблевый образ только в воображении, «в голове» изучающего текст незрячего вокалиста. Отметим, что такая работа требует высочайшей фокусировки внимания и практически не позволяет исполнителю концентрироваться на художественно-выразительных сторонах музыкального текста, что является одним из основных препятствий в освоении материала как семиотической структуры¹.

¹ Подробнее об этом см.: Антонова Ю. П., Калицкий В. В. О специфике преподавания специального фортепиано незрячим обучающимся в вузе // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование», №2, 2016, с. 131 – 141. Журнал входит в список ВАК, режим электронного доступа http://mngy.pf/wp-content/uploads/2014/10/Music-Art_13-2016.pdf

Отметим, что в нашей повседневной работе, ввиду практически полного отсутствия вокально-ансамблевой литературы по Брайлю, невидящим студентам приходится надиктовывать их вокальную партию, которая записывается ими рельефно-точечным шрифтом при помощи специального прибора и грифеля. Отметим ряд специфических особенностей, которые необходимо учитывать преподавателю при такого рода работе.

Читать нотный и поэтический текст необходимо отдельно. В начале, как правило, записываются ноты: диктуются ключ, знаки при ключе, размер. Конец каждого такта завершается комментарием «такт окончен – следующий такт», длительность ноты называется перед её названием, при смене октавы называется конкретная октава, случайные знаки диктуются перед названием ноты, распевы одного слога на несколько нот отмечаются отдельно. Объясним это на примере дуэта А. Е. Варламова «Ненаглядный ты мой»:

_ бя! Взор пле - ни - тель - ный твой со - жи - га - ет ме - ня. Не - на -
 _ бя! Взор пле - ни - тель - ный твой со - жи - га - ет ме - ня. Не - на -
 - гляд - ный ты мой, как люб - лю я те - бя! Взор пле - ни - тель - ный
 - гляд - ный ты мой, как люб - лю я те - бя! Взор пле - ни - тель - ный

Вот как следует продиктовать верхнюю вокальную партию (восьмой такт): комбинация из фигуры «восьмая с точкой – шестнадцатая» составляют распев, во второй октаве восьмая с точкой ре, до шестнадцатая; переход в первую октаву, в первой октаве шестнадцатая си, шестнадцатая диез ля.

Облегчить задачу надиктовывания текста призваны современные технические устройства, в частности, принтеры Брайля, позволяющие незрячим и слабовидящим студентам не только набирать тексты рельефно-точечным шрифтом, но и конвертировать плоскочечатный текст в рельефно-точечный. Некоторые модели брайлевских принтеров способны совершать подобные операции и с нотным текстом, но результат такой работы пока что далёк от совершенства и, к сожалению, в данное время практической пользы не приносит. Да и стоят такие принтеры ощутимо дорого.

На наш взгляд, существующие в обучении незрячих вокалистов особенности начального этапа работы над произведением имеют определённые последствия. Можно предположить, что одной из причин некоторой рассудочности и излишней «уравновешенности», которой зачастую отмечена исполнение невидящими музыкантами, является особый способ разбора музыкального текста: на определённом этапе работы текстовое изложение предстаёт музыканту в виде разрозненных технических элементов. Следует, однако, оговориться, что речь идёт только о тенденции и общих закономерностях – в каждом конкретном случае ведущую роль играют индивидуальные характеристики обучающегося.

Опираясь на диалектический подход к какому-либо явлению, в котором каждый из элементов не тождественен самому себе и противоречив, а его недостатки являются его достоинствами, отметим, что явные неудобства чтения нотного текста по системе Л. Брайля имеют не только отрицательные, но и положительные стороны.

Неизбежная для невидящего вокалиста фрагментарность в освоении музыкального текста и особый способ записи уже на первоначальном этапе разбора даёт возможность глубокого осознания структурно-функциональных закономерностей всего произведения. Этот способ изучения текста гарантирует особенно внимательное отношение к каждому элементу многослойного ансамблевого изложения и фиксирует в памяти его индивидуальные характеристики. В этом смысле тщательная проработка музыкального текста по системе Брайля служит фундаментом глубокого осознания закономерностей строения звуковой ткани на самой ранней стадии знакомства с произведением.

Следует остановиться ещё на некоторых особенностях разбора произведения, связанных с использованием брайлевской системы. Дело в том, что невидящий вокалист, изучающий нотный текст, должен сразу заучивать его наизусть. Возвращение к какому-либо фрагменту для уточнения – процесс трудоёмкий и длительный. Следовательно, в данном случае от музыканта требуется повышенное внимание ко всем текстовым деталям. По нашим наблюдениям, такая тщательная и осмысленная работа на начальном этапе изучения произведения служит крепким основанием для надёжного запоминания, и вокалисты с серьёзной потерей зрения практически не имеют на концертной эстраде проблем с выпадением текста из памяти.

Профессиональные исполнительские навыки вырабатываются у вокалиста на основе визуальных наблюдений над манерой сценических и концертных выступлений профессиональных исполнителей, своего личного опыта и, наконец, сформированных представлений о соответствии того или иного телодвижения конкретному музыкальному образу. Невидящий исполнитель лишён таких возможностей и, по нашим наблюдениям, редко осознанно связывает в своём воображении эмоционально-художественное содержание звучания с конкретным сценическим действием исполнителя на сцене, причём зачастую определение самого типа движения (например, грациозное, плавное, порывистое и т. п.) не несёт для него должной смысловой нагрузки.

Необходимость осознания тесной взаимосвязи качества и характеристик звука со сценическим комплексом, может показаться очевидной, однако, для невидящего вокалиста координация слуховых и двигательных ощущений представляет особую сложность.

Для незрячего человека основным источником информации о многообразии окружающего мира является слух. Несмотря на то, что физиологическая наука не находит признаков особого слухового развития незрячих, следует признать, что вследствие постоянной «готовности» слуха невидящие люди более остро реагируют на мельчайшие звуковые детали. Опыт практической работы позволяет нам констатировать особую способность обучающегося тонко различать малейшие тембровые оттенки звука. Это чрезвычайно ценное для музыканта качество может стимулировать его творческие искания в области выразительности звучания и достижения наиболее слитной ансамблевости.

Четвёртый этап – этап подготовки к концертному исполнению. Психологическая подготовка к выступлению начинается с момента разучивания произведения и завершается предконцертными правилами поведения исполнителя. Попытаемся остановиться на некоторых специфических моментах подготовки к концертному исполнению незрячих вокалистов в составе ансамбля.

Подготовка к выступлению может включать следующие ключевые моменты: общая психологическая настройка, адаптация к сценическому выступлению с конкретным произведением, овладение приёмами ситуационного реагирования.

Психологическая подготовка к концертному выступлению незрячего вокалиста прежде всего заключается в концентрации на положительных моментах собственного пения. Существуют различные виды мотиваций, влияющих на психологическое предконцертное состояние исполнителя. Они

связаны с отношением музыканта к исполняемым произведениям, партнёрам по ансамблю, налаживанию контакта исполнителя с публикой и профессиональным самосовершенствованием. Для незрячего исполнителя основной мотивацией для концертного выступления является самореализация. Именно поэтому важна психологическая поддержка, которая формирует в сознании незрячего музыканта уверенность в своих возможностях, что подчёркивает его самостоятельность и индивидуальность и помогает бороться с комплексом само недостаточности.

Адаптационный аспект подразумевает моделирование исполнения произведения в конкретных сценических условиях: от представления всей исполнительской технологии, концентрации на внутрислуховом образе до представления о том, какая в зале акустика и т. д.

Для невидящего человека особенно важны организационно-технические детали: где располагается публика, насколько удалён рояль от выхода на сцену, где расположен рояль, соответственно, на каком расстоянии от вокалиста сидит концертмейстер и т. п. Малейшая «внештатная ситуация» может вывести подобного рода исполнителя из состояния сценической сосредоточенности. Поэтому для освоения сценического пространства целесообразно проводить достаточные по времени репетиции в присутствии сопровождающего помощника.

Вопрос выработки у незрячего исполнителя приёмов ситуационного реагирования охватывает множество аспектов, но прежде всего они лежат в лоне общепрофессиональной подготовки. Невозможность прочесть нотный текст даёт толчок к развитию навыка моментально реагировать на ошибки партнёра по ансамблю, особенно, если забывается текст или выпускается от волнения какой-либо фрагмент. В таком случае невидящий исполнитель, как правило, моментально реагирует и незаметно переходит на ту часть текста, в которой оказался его здоровый коллега, а публика зачастую вообще ничего не замечает. И эти способности необходимо развивать и культивировать, так как

они дают ощущение свободы и позволяют лучше реагировать на возможные казусы во время выступления.

Немаловажную роль в процессе обучения дисциплине «Вокальный ансамбль» в инклюзивных условиях играет концертмейстер. Работая исключительно в общем тандеме с преподавателем, он не только помогает и поддерживает обучающихся, но и сам является объектом творческо-инклюзивного процесса. Наряду с преподавателем, концертмейстер может надиктовывать незрячим текст, следить за точностью его выучивания и воспроизведения, регулировать динамические нюансы и т. д., а также выполнять немаловажную функцию, особенно на четвёртом этапе, а именно выступать не только в роли музыканта, но и тьютора. Довести незрячего исполнителя до «точки», на которой нужно стоять на сцене, антиципационно почувствовать готовность ансамбля к началу выступления (ведь в случае выступления на концертной эстраде с незрячим исполнителем не всегда срабатывает традиционный принцип небольшого «кивка» в сторону концертмейстера, особенно, если не было возможности репетировать заранее и невидящий исполнитель может просто не разобраться, куда именно надо кивать), сориентировать такого музыканта после выступления, куда именно надо поклониться и т. д. – всё это входит в непосредственный круг обязанностей концертмейстера вокально-ансамблевого класса.

В заключении следует сказать, что концентрация внимания на специфических особенностях исполнительской практики невидящих музыкантов отражает содержание рабочего этапа в смысле поиска доступных средств для достижения цели. Сама же цель – наиболее полное раскрытие замысла произведения на концертной эстраде – не должна допускать особого отношения к такому исполнителю.

Рекомендуемая литература:

1. Антонова Ю. П., Калицкий В. В. О специфике преподавания специального фортепиано незрячим обучающимся в вузе // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование», №2, 2016, с. 131 – 141. Журнал входит в список ВАК, режим электронного доступа http://мпгу.рф/wp-content/uploads/2014/10/Music-Art_13-2016.pdf
2. Интернет-ресурс <http://www.brl.org/index.html>
3. Марракешский договор для облегчения доступа незрячих и лиц с нарушениями зрения или иными ограниченными способностями воспринимать печатную информацию к опубликованным произведениям. Режим электронного доступа: http://www.copyright.ru/library/megdunarodnie_akti/copyright/marrakeshskii_dogovor/
4. Могилевская Л. А. «За кулисами оперы: Записки концертмейстера». – М.: Музыка, 2010. – 288 с.
5. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Режим электронного доступа: <https://perspektiva-inva.ru/protect-rights/law/international/vw-504/>
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим электронного доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
7. Хиндемит П. Сборник статей и исследований / Редактор-составитель И. Прудникова. – М.: Советский композитор, 1979. – 422 с.
8. Хрестоматия курса вокального ансамбля / сост. А. М. Скульский. – М.: Музыка, 1989. – 128 с.

Глава V

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В АНСАМБЛЕ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

§1. Виды и типы ансамблей народных инструментов

Дисциплина «Ансамбль» в специализированной образовательной организации, наряду с педагогическими, воспитательными, учебно-познавательными, пропагандистскими, коммуникативными, творческо-созидательными функциями выполняет коррекционно-развивающие, социально-адаптационные и профориентационные функции.

Ансамблевое исполнительство на народных инструментах в образовательной организации профессионального и высшего образования предусматривает подготовку специалистов для дальнейшей практической деятельности в области народно-инструментальной музыки. Учитывая познавательные возможности слепых, обучение в классе ансамбля ставит своей целью воспитание музыкантов, умеющих играть в ансамблях различной структуры и стилевой направленности, обладающих высокой культурой исполнения.

Слепота теряет свои позиции перед приобретением многообразных навыков исполнительства на народных инструментах, расширением музыкального кругозора музыкантов, формированием художественного вкуса, достижением качественного звукоизвлечения, воспитанием слухового контроля.

Современные тенденции в сфере исполнительства на русских народных инструментах связаны с интенсивным развитием ансамблевого музицирования, с функционированием разнообразных видов и типов ансамблей.

Музыкальные коллективы как творческие группы – это сложные целостные образования, имеющие определенную внутреннюю структуру, важной движущей внутренней силой которой является специфика коллектива,

позволяющая индивидуализировать исполнительский процесс каждого участника и развить интерес к данному виду музицирования.

Под понятием ансамбль³⁶ (от франц. ensemble – вместе) принято подразумевать:

1) Группу исполнителей, выступающих совместно. К ансамблю относят главным образом немногочисленные составы, в которых каждую партию исполняет один музыкант. Существуют установившиеся инструментальные составы: фортепианный дуэт, струнный квартет, квинтет духовых инструментов и другие.

2) Ансамблевое исполнение. Искусство ансамблевого исполнения основывается на умении исполнителя соразмерять свою художественную индивидуальность, свой исполнительский стиль, технические приемы с индивидуальностью, стилем, приемами исполнения партнеров, что обеспечивает слаженность и стройность исполнения в целом.

3) Музыкальные произведения для ансамбля исполнителей. В зависимости от количества исполнителей различают дуэт, трио, квартет, квинтет, секстет, октет, нонет, децимет.

В инструментальном исполнительстве понятие ансамбль включает художественное единство при совместном исполнении, динамическую уравновешенность между партиями, слитность и согласованность всех выразительных элементов звучания, органичное синхронное слияние всех элементов с целью всестороннего раскрытия художественного образа исполняемого произведения.

В отличие от другого вида коллективного музицирования - оркестра, где партии, как правило, дублируются, в ансамбле каждый голос является солирующим, выполняя свою функциональную роль. Главное отличие ансамбля от оркестра - это индивидуализированность партий (в оркестре обязательно строго унисонное дублирование партий при их функциональном разделении на группы - мелодия, бас, аккордовое сопровождение и т.п.).

³⁶ Музыкальная энциклопедия. Гл.ред. Ю.В.Келдыш. Т.1 – М., «Советская Энциклопедия», 1973. С.170.

Художественная ценность совместной игры повышается тем, что каждый инструменталист в ансамбле исполняет только свою партию, не дублируя партнера, а при взаимодействии с другими, обретает своеобразное тембральное звучание. Все участники ансамбля являются по существу солистами, поэтому коллектив и личность в инструментальном ансамбле необходимо рассматривать как две стороны одного явления, развитие которых обусловлено друг другом.

Организация ансамбля включает следующие процессы:

- 1) формирование ансамбля (знакомство друг с другом, оценивание, обмен мнениями);
- 2) определение психологических различий участников по темпераменту (нахождение способов их преодоления);
- 3) нормирование занятий (установление норм, стандартов, целей, методов работы);
- 4) функционирование (готовность всех ансамблистов к выполнению задания).

По количественному составу ансамбли можно разделить на следующие типы: малые, средние и большие, имеющие свои организационные, творческие и психологические особенности.

Психологи считают, что согласованность, стабильность отношений, взаимная симпатия, единство взглядов и действий возможны лишь при психологической совместимости всех участников группы. Поэтому недостатки психического развития у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по зрению часто осложняются особенностями характера и невротическими реакциями, возникающими при смене жизненных ситуаций.

Иногда они обнаруживают обидчивость, повышенную чувствительность, замкнутость, чувство собственной ущербности, капризность, эгоистичность, патологическое фантазирование, тревожную мнительность. Излишнее сочувственное отношение педагога приводит к повышенной внушаемости, зависимости от мнения окружающих, ограничивает активность, приучает слепого студента к пассивности, неверию в свои силы, осознанию себя

инвалидом. Обучающиеся с дефектами зрения пугаются новых ситуаций, педантичны, склонны к соблюдению жесткого порядка.

Следствием этого становятся неадекватная требовательность к обществу, иждивенческие настроения. При правильно организованном обучении недостатки в развитии преодолеваются благодаря накоплению представлений, совершенствованию мыслительных операций и мышления, которое становится средством компенсации зрительных дефектов. В исполнительской практике чаще встречаются дуэты, трио, квартеты. Реже с участием слепых обучающихся встречаются квинтеты, секстеты, септеты, октеты.

Приступая к работе с незрячими, современный педагог сталкивается с определенными трудностями, в том числе с дефицитом методической и нотной ансамблевой литературы, а также – с ограниченным количеством репертуарных сборников, включающих проверенные концертной практикой интересные оригинальные сочинения, транскрипции, переложения для ансамблей различных уровней подготовки и творческих направлений.

Поскольку инструментальный ансамбль – творчество коллективное, то и тренировка исполнительских навыков предполагает, прежде всего, коллективную основу – художественные элементы звучания совершенствуются только в результате коллективной работы.

В связи с этим можно выделить следующую дифференциацию ансамблей: унисонный ансамбль, динамический, ритмический, тембровый, гармонический, полифонический ансамбль; ансамбль солирующей партии или солирующего голоса с ансамблем; ансамбль при исполнении произведений с сопровождением.

Полная слитность исполнения всех элементов звучности каждой отдельной партии достигается, прежде всего, синхронностью звучания ансамбля. Когда все участники ансамбля пользуются едиными приёмами и навыками при формировании звука и голосоведения, своеобразие тембра каждого инструмента только дополняет и обогащает общее звучание, не разрушая его слитности.

Существуют два вида ансамблей русских народных инструментов: однородные и смешанные. Ввиду несовпадения в смешанных ансамблях источников звука и способов звукоизвлечения струнных инструментов и баяна в различной акустической среде, главным в работе является определение оптимальных тембровых, громкостно-динамических и штриховых соотношений.

У струнно-щипковых инструментов следует принимать во внимание:

тембровую «палитру» каждой струны, изменяющуюся в зависимости от тесситуры (подразумеваются особенности звучания определенного участка струны), несовпадение тембра в различных точках соприкосновения со струной (медиатора или пальца), специфику материала, из которого изготавливается медиатор (капролактан, кожа, пластмасса и т. д.), а также соответствующий потенциал разнообразных исполнительских приемов.

У баяна следует учитывать тесситурную неоднородность тембров, их соотношения на правой и левой клавиатурах, тембровое варьирование при помощи определённого уровня давления в меховой камере и различных способов открытия клапана, а также громкостных изменений.

Тембры инструментов принадлежат к числу наиболее ярких средств выразительности в арсенале смешанного ансамбля. Из многообразных тембровых соотношений, возникающих в процессе исполнения, можно выделить автономные характеристики инструментов (чистые тембры) и комбинации, возникающие при совместном звучании (смешанные тембры). Чистые тембры обычно используются в том случае, когда одному из инструментов поручено мелодическое solo. Смешанные тембры возникают в результате сочетания чистых тембров и образуют множество комбинаций.

Для выделения тембра одного из струнных инструментов ансамбля применяются регистровые комбинации, которыми располагает современный готово-выборный многотембровый баян. Тембровое слияние баяна с инструментами сопровождения обеспечивается одnogолосными и двухголосными регистрами. Подчёркивание баянного тембра, в зависимости от

особенностей фактуры, возможно при любых многоголосных сочетаниях регистров, которые, в ансамбле со струнными, обеспечивают необходимую тембровую рельефность.

Таким образом, коллективное музицирование подразумевает органичное слияние индивидуальностей ансамбля, умение каждого инструменталиста тембрально слышать свою партию и ансамбль в целом, приравнять, подчинять свою динамику общей звучности, гибко согласовывать свои действия и приемы с действиями и приемами других музыкантов.

Необходимо отметить многогранную функциональность ансамбля народных инструментов, которая определяется его мобильностью. Можно выделить следующие признаки мобильности:

- простота формирования ансамбля, так как для создания наиболее распространенного вида смешанного состава достаточно от двух до шести исполнителей;

- возможность адаптации к учебным и концертным условиям в любых помещениях и сценических площадках;

- легкость доставки инструментария к месту проведения концерта благодаря небольшому составу ансамбля и реквизиту;

- количественная и тембровая вариантность инструментальных составов;

- множество форм управления и мобильность подбора репертуара.

Нужно сказать, что процесс становления разнообразных по составу народных ансамблей в настоящее время далеко не завершён, вводятся новые инструменты, наблюдается постоянное стремление расширить тембровые границы, обогатить современный репертуар новыми сочинениями, переложениями и обработками.

§2. Психолого-педагогические аспекты функционирования ансамбля

Работа со слепыми в классе ансамбля имеет большое воспитательное значение, в виду того, что отдельный музыкант становится равноценной частью целого в процессе совместного творчества. Здесь укрепляется чувство

товарищества, коллективной ответственности, создается творческая атмосфера во время репетиций, происходит формирование личности, её художественных и исполнительских принципов.

Ансамблевая игра раскрывает сущность исполнительской психологической индивидуальности в её самобытности, в её способности реализоваться в рамках определённых коллективных формах обучения.

Состояние зрения определяет в значительной степени формирование образа внешнего мира, в соответствии с которым строится психологическая система обучаемого с нарушением зрения, ее особенности, способность отразить воспринимаемый мир во всей его сложности взаимоотношений объектов и социальную жизнь людей.

По мнению психолога А.В.Петровского³⁷, закрепление определенных черт личности подчинено механизмам включения индивида в те или иные сообщества и интеграции в них. При межличностном общении процесс обучения приближается к диалогу равных людей, каждый из которых в каком-то плане активизирует и обогащает другого.

Основной критерий для оценки развития личности ансамблиста, как субъекта межличностных отношений, - это степень успешности вхождения в малые или большие социальные группы, уровень способности к интеграции собственной активности в активность других людей.

Необходимо учитывать, что учащиеся с ограниченными возможностями здоровья по зрению имеют огромные трудности вхождения в общество. Им трудно общаться с другими людьми, ориентироваться в пространстве, они сильно ограничены в выборе деятельности.

Нарушение социальных контактов приводит к ряду отклонений к формированию личности у слепорожденных и рано утративших зрение. Это

³⁷ Общая психология: Учеб. для студ. пед. ин-тов / под. ред. А.В.Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986.

может при отсутствии или недостаточном квалифицированном педагогическом вмешательстве вызвать появление негативных особенностей.

Устойчивые свойства личности такого учащегося (направленность, способности, темперамент и характер) лишь косвенно связаны с дефектами зрения. В одних случаях эта связь обусловлена недостатками в области чувственного познания неудачным опытом познавательной и ориентировочной деятельности (например, боязнь нового), в других неблагоприятными условиями воспитания, выпадением из коллектива, ограничением деятельности, отрицательными результатами попыток налаживания контактов со зрячими.

Для успешного вхождения слепых и слабовидящих детей в общество необходима социально-психологическая адаптация, помогающая преодолевать страхи и трудности, возникающие в процессе становления их личности.

Идею о том, что личность всегда дана в общении, философ М.М.Бахтин выразил в следующем тезисе: «Я осознаю себя и становлюсь самим собою только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого... Само бытие человека (и внешнее и внутреннее) есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться. Быть – значит быть для другого и через него – для себя»³⁸.

При формировании личности исполнителя в ансамбле действует много факторов, как природных, так и социальных.

Важная роль природных задатков исполнителя, врождённых особенностей в развитии его индивидуальности, зависит от социальных факторов, от среды, представляя одно из необходимых условий художественного и культурного прогресса в развитии личности. Специально создаваемые социальные факторы при обучении слепых имеют решающее значение, но при этом необходимо учитывать биологические механизмы человека в виде задатков, на основе которых развиваются способности, потребности, интересы, склонности.

В музыкальном коллективе участники объединяют свои усилия для выполнения музыкально-исполнительской и общественно-культурной

³⁸ Осовский Е.Г., Осовский О.Е. Научное наследие М.М. Бахтина и некоторые проблемы педагогики, в сб.: Современные проблемы психолого-педагогических наук. – Саранск, 1992.

деятельности. Поэтому внутригрупповые взаимоотношения и взаимодействия в ансамбле могут трактоваться как личностные характеристики их участников: личностное выступает как групповое, а групповое – как личностное.

Особенности ансамблевого исполнительства с участием слабовидящих predetermined характером педагогического руководства. При этом необходим учет сформированности личности музыканта-исполнителя, наличием жизненного опыта, а также культурными, образовательными, профессиональными запросами с обладанием самообразования и самовоспитания.

С одной стороны, инструментальный ансамбль, как группа музыкантов, включенных в исполнительский процесс, является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагога, который определяет: программу и репертуар, организационную структуру, число участников, распределение партий, целевую направленность, участие в концертах и конкурсах.

С другой стороны, ансамбль относительно самостоятельное развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям и характеризуется сложностями внутри коллективных отношений.

Психолог В.М.Бехтерев установил, что коллектив может действовать на людей трояко: либо он будет усиливать личность и увеличивать её возможности, либо она останется безразличной к коллективу, либо коллектив выступит в роли тормоза для проявления потенций личности. Каков будет результат взаимодействия, зависит от исходных установок, как коллектива, так и личности. Если мысли и чувства индивида идут в направлении основных дел творческого коллектива, то попавший в неё участник будет и острее чувствовать и глубже мыслить; если же установки личности будут идти вразрез

с коллективом, то последний будет оказывать тормозящее действие на индивида³⁹.

Для достижения положительных результатов в ансамбле необходима совместная целенаправленная деятельность руководителя и участников, при которой возможно создание творческой атмосферы в коллективе, способствующей духовному и художественному развитию каждого музыканта.

Условия положительного эмоционального фона обучения во многом определяет организацию учебного процесса слепых не только в плане посещаемости занятий, но и степени включенности в музыкально-творческий процесс.

Когда в педагогической формуле учебно-воспитательного процесса присутствует интерес, то там есть такие слагаемые, как доступность, увлеченность, понимание, целеустремленность, что очень важно для осуществления музыкально-творческого процесса незрячих. Принцип заинтересованности означает осознание значимости обучения, связь с практической работой, приобщение к творческой поисковой деятельности, сотрудничество и сотворчество педагога и обучающегося, оптимизм, уважение, эмоциональный комфорт.

Педагогическая функция наиболее эффективно проявляется в непосредственных занятиях одним из видов музыкально-ансамблевого творчества, ведь в ансамбле, каждый из музыкантов исполняет самостоятельную партию при условии совместного и координированного звучания.

Уровень художественно-технического развития музыканта, как правило, определяется по следующим критериям:

- технический уровень исполнения (ритмичность игры, синхронизация);
- выразительность игры (динамика, штрихи, артикуляция);
- целостность формы и трактовка произведения;
- артистизм.

³⁹ Бехтерев, В.М. Объективная психология. – М., 1991.

При создании ансамбля педагогом должны учитываться следующие факторы: психологическая совместимость участников; постоянный состав участников; одинаковые возрастные группы; равный музыкально-творческий потенциал; необходимый технический уровень подготовки к началу работы.

Ансамблевое музицирование включает два принципиально разных, но взаимосвязанных аспекта: отношение к музыке и отношение друг к другу.

Отношение к музыке предполагает не только потребность исполнителей в ансамблевой игре, обоюдную симпатию к определённому художественному стилю, творчеству того или иного композитора, но и способность многообразно, а главное, близко к авторскому тексту интерпретировать музыку, обнаруживать единство понимания эмоционально-образного содержания произведения.

Межличностные отношения с незрячими характеризуются, прежде всего, мерой психологической совместимости партнёров. Эти факторы одинаково важны, т.к. общность взглядов создаёт основу для взаимной симпатии, которая помогает понять творческую позицию партнёра. Истинный ансамбль возникает тогда, когда взаимные обязательства становятся синонимом взаимопомощи, когда неразрывность контакта не обременяет партнёров, а служит источником силы. Если один из двух факторов отсутствует, продуктивность совместного труда значительно снижается.

Именно поэтому многие слепые музыканты наиболее полно раскрываются не в сольном, а в ансамблевом исполнительстве.

В процессе игры в ансамбле ярко проявляются индивидуальные черты каждого исполнителя: наличие эмоциональности, сосредоточенности, воли, раскрываются музыкальные способности.

К важным психологическим особенностям и способностям участника ансамбля можно отнести:

- экспрессивно-коммуникативные способности (общительность, перевоплощение);

- артистизм (эмоционально-перцептивные, экспрессивно-коммуникативные, эмоционально-регулятивные способности);

- типологические особенности нервной системы (возможность ситуативной регуляции психических состояний).

Важно, что все участники ансамбля осведомлены о достоинствах и недостатках каждого в характере, темпераменте и профессиональной подготовке, поэтому психологические регуляторы – настроение и уровень психологической совместимости – заметно влияют на творческую атмосферу в коллективе.

Ограничение двигательной активности у незрячих приводит к замедленному и несовершенному формированию пространственных представлений: положения, направления движения, величины и формы окружающих предметов. Наблюдается общая медлительность, повышенная утомляемость истощаемость, малая психическая активность.

Поэтому педагогически организованный процесс в специализированной или инклюзивной образовательной организации должен быть направлен на раскрытие потенциальных возможностей обучающихся с нарушением зрения, на формирование у них активной жизненной позиции, чувства собственного достоинства.

«Темперамент – это интегральное психическое свойство личности, системное единство её характеристик, определяемых индивидуальным темпом, ритмом, интенсивностью и скоростью протекания психических процессов»⁴⁰.

Так как темперамент представляет собой базовую индивидуальную характеристику музыканта – нейрофизиологическую и динамическую основу его личности, сохраняющей относительное постоянство в течение жизни, знание и умение учитывать типы высшей нервной деятельности каждого из незрячих музыкантов определяет многие творческие задачи, которые приходится решать руководителю во время занятий ансамбля.

⁴⁰ Филатов, Ф.Р. Психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. С.218.

Для музыканта-флегматика характерны: медлительность, невозмутимость, устойчивость стремлений; постоянство в выборе партнёров по ансамблю; спокойствие и рациональная методичность в работе; опора на ранее приобретённые исполнительские навыки; малая подверженность негативным формам эстрадного волнения; слабое внешнее выражение душевных состояний; относительно небогатая шкала динамических оттенков; недостаток артистизма в исполнении; склонность к замедлению темпа (незаметно для себя); скованность при обращении к непривычному композиторскому языку; отсутствие инициативы в организации выступлений.

Исполнители-холерики отличаются тем, что: способны отдаваться делу с исключительной страстностью; стремятся играть ярко и выразительно; ярко проявляют волевое начало в исполнительской интерпретации; их исполнение отличается высоким артистизмом; склонны к бурным эмоциональным вспышкам и резким сменам настроения; прилагают усилия для достижения органического единства эмоционального и рационального начал при работе над текстом; испытывают трудности в ритмической организации музыкального материала; имеют склонность незаметно для себя ускорять темп, сокращать паузы, недодерживать длинные ноты; тяжело переживают неудачи.

Музыкантам-сангвиникам приходится: обуздывать неуправляемые эмоции, так как эмоциональное начало превалирует над рациональным; много и увлечённо заниматься перед ответственным выступлением; быстро возбуждаться, менять настроение; непрестанно искать применение своим творческим силам; гибко адаптироваться к непривычным условиям работы; проявлять инициативу в организации своих выступлений; сравнительно легко переживать неудачи и неприятности; им быстро приедаются музыкальное сочинение, даже то, которое сами выбрали; отдавать предпочтение в работе над пьесами, но не над инструктивным материалом; после выступления с трудом преодолевать своё нерасположение.

Исполнители-меланхолики, как правило: впечатлительные, легкоранимые; внешне вяло реагирующие на окружающее; тщательно прорабатывают детали

исполнения; много внимания уделяют подробностям интерпретации; медленно адаптируются к непривычным условиям работы; особенно тяжело страдают от негативных форм сценического волнения; склонны глубоко переживать даже незначительные неудачи; им часто недостаёт масштабности исполнения, артистической раскрепощённости, творческой смелости.

Важно при формировании ансамбля с незрячими учитывать методы и приемы регуляции психических состояний участников ансамбля, которые различают:

1) по времени применения (оперативные – перед началом деятельности и профилактические – на всех этапах);

2) по способу воздействия (извне – разъяснение, убеждение; самовнушение, саморегуляция – сознательный контроль, переключение внимания, самоубеждение, самоприказ, самоуспокоение);

3) по характеристике (свойства личности, динамика поведения за определенный период времени).

Таким образом, как самостоятельный коллектив, ансамбль должен характеризоваться определенным уровнем психологической совместимости участников и единством творческих устремлений и интересов.

Быть личностью в ансамбле, значит быть включенным в интерперсональное пространство, активно и сознательно строить социальные отношения с другими партнерами.

Причём, в ансамблевой игре раскрывается не только ведущий, но и ведомый незрячий студент, который находит дополнительные ресурсы, чтобы быть на соответствующем уровне. Здесь проявляются моменты хорошего соперничества, стремление к самовыражению, что также весьма существенно. И в другой ситуации (в другой пьесе или другом составе ансамбля) этот, сегодня «ведомый» может взять инициативу на себя.

Такая деятельность может рассматриваться как динамическая система взаимодействия слепого исполнителя с окружающим миром, в процессе которого формируются психические образы, осуществляется целенаправленное

преобразование действительности, реализуются и развиваются потребности, ценности и отношения музыканта.

Одним из наиболее существенных психологических явлений, которое можно наблюдать в ансамбле – это комфортность, под которой понимается свойственная человеку черта, выражающаяся в его податливости давлению со стороны группы в ситуации конфликта, когда между его мнением и мнением группы имеется расхождение (исследование американского психолога С. Аша).

По данным А.В.Баранова и А.П.Сопикова, комфортность – это устойчивое качество, от которого нельзя освободиться по собственному желанию, даже если знаешь о предстоящей проверке⁴¹.

Комфортное поведение может играть в развитии личности музыканта двоякую роль: если индивид находится на более низкой стадии интеллектуального развития, чем группа, то оно будет выступать как положительный фактор. Если же индивид по своим качествам будет превосходить в каком-либо отношении коллектив, то давление коллектива будет оказывать на личность разрушающее влияние.

По оценке психологов возможные результаты, которые достигаются в ансамбле: это синергия и приверженность. Под синергией (греч. сотрудничество, содружество) подразумевается такой эффект от объединенных усилий, когда творческий результат становится больше, чем простая сумма проигрываний выученных произведений. Приверженность возникает только при активном участии всех ансамблистов, связана с высокой самооценкой и востребованностью. В результате взаимная приверженность задаче и её последствиям возникает и сплачивает членов ансамбля в процессе выполнения задачи.

Эмоциональная привязанность члена коллектива к его делам способствует сближению оценок в профессиональной и нравственной сфере, росту

⁴¹ Баранов А.В., Сопиков А.П. Влияние группы на поведение индивида // Социальные исследования: проблемы труда и личности. М., 1970. Вып.3.

внутригрупповых коммуникаций. На ансамбль, как коллектив единомышленников, распространяются закономерности процесса обучения, определяемые целями воспитания на всех ступенях и по всем предметам музыкального обучения.

§3. Формирование творческой личности в ансамбле

В целом развитие высших познавательных процессов, таких, как внимание, логическая память, мышление, речь у незрячих обучающихся в классе ансамбля протекает без особенностей. Замедленно развивается конструктивное мышление, вследствие слепоты они отстают в формировании общей моторики, наблюдается своеобразие речи и вербального мышления, наблюдается высокий уровень развития словесной памяти, отмечают закономерные изменения в сфере внешних эмоциональных проявлений.

Большую роль в формировании творческой активности незрячих играет возможность проявить в ансамбле умственную самостоятельность и инициативность с использованием таких методов, которые требуют от студентов активной поисковой деятельности.

Например, создание проблемной ситуации при столкновении с ритмическими трудностями в изучаемых новых произведениях, либо при интерпретации разнообразного репертуара всех эпох и стилей. В частности, это касается мелизматики и трактовки некоторых жанров и инструментальных составов в эпоху Барокко, когда нормы нотописания предусматривали некоторую «доработку» текста во время исполнения.

Развитие творческой активности предполагает постоянно совершенствуемую степень овладения мастерством, качеством и культурой исполнения, профессиональной самостоятельностью и творческим отношением к музыкальной деятельности.

Конкретные проявления творчества в исполнительстве многообразны. Прежде всего, это творческий подход или система методов в развитии творческого мышления, определение путей творческого поиска, конкретных

способов творческой деятельности, ее динамика, единство творческого процесса и результата деятельности.

Творческое мышление требует от исполнителя установки на поиск новых идей, на постоянный пересмотр своих знаний и опыта. При таком отношении музыкант ансамбля все время экспериментирует, пробует разные подходы к проблеме, использует новые «конструкции», и только научившись смотреть вокруг себя с позиции творца, он открывает для себя новые исполнительские возможности.

Применительно к практике осуществления учебно-воспитательной деятельности инструментального ансамбля лиц с ограниченными возможностями творческий фактор зависит от научно-творческого подхода к решению художественных задач.

Особое место в творческом процессе занимает потребность творить, которая отражается в специальных музыкально-исполнительских способностях и специфических условиях их проявления в совместном музицировании.

Предполагается, что при переработке информации для решения творческих задач существуют способы конвергенции мышления (выбор одного правильного решения) и дивергенции мышления (расходящиеся варианты решения проблемы).

Способность к дивергентному мышлению обеспечивает исполнителю активное преобразование музыкальной информации. Не исключаются факты вдохновения, которые связаны с бессознательными подсистемами и зависят от эмоций и получения удовольствия от занятий или работы над художественным произведением.

«Бетховен и Ньютон, принявшись – один за музыкальные композиции, а другой – за решение задач, до такой степени становились нечувствительны к голоду, что бранили слуг, когда те приносили им кушанья, уверяя, что они уже пообедали»⁴². У творческих личностей связь с материальной ориентацией

⁴² Ломброзо Чезаре. Гениальность и помешательство. Ростов-на-Дону, 1997. – С. 26.

иногда блокируется более сильными подсистемами, включенными в творческий процесс.

Как всякое творчество, исполнительская деятельность включает в себя нахождение неизвестного, открытие новых сторон в разучиваемом произведении. Чаще всего здесь приходится говорить о разработке деталей в общей картине.

Творчество в ансамблевом исполнительстве включает как новые события – состав инструментов, репертуар, диалогичность отношений, так и старое с элементами новизны – приемы, штрихи, динамика, ритм, агогика.

В ансамбле музыкант имеет возможность преобразования и благодаря творчеству в целенаправленном процессе исполнительской деятельности прийти к личностному росту. Но главное – это мысли, чувства и эмоциональное напряжение, стремление к самовыражению через прошлый индивидуальный опыт, потребность в создании нового ансамблевого звучания.

Творческое самосозидание посредством ансамбля видится как освобождение от стереотипов посредством изменения системы отношений. К таким факторам относятся ситуация выбора, личностная значимость, демократический стиль общения, творческий вид работы.

Наблюдения за познавательной деятельностью инвалидов по зрению и материалы специальных исследований показывают, что основные признаки предметов и явлений доступны познавательным возможностям слепых.

Например, незрячий, взяв в руки музыкальный инструмент, без труда определит его основные признаки: форму, размер, вес, материал, характер поверхности и т.д. За полем восприятия окажется лишь цвет инструмента, однако этот пробел не имеет существенного значения.

Кроме того, при поражениях зрения особое значение приобретает вибрационная чувствительность, которая играет большую роль в жизни слепых. Изменение чувствительности анализатора в результате приспособления органов чувств к действующему раздражителю принято называть адаптацией. Ощущения развиваются в онтогенезе и могут улучшаться под влиянием

специальных упражнений под воздействием условий жизни и трудовой деятельности человека. Развитие вибрационной чувствительности и особенно умение пользоваться ею может достигнуть совершенства в ансамблевой деятельности.

Процесс обучения слепого учащегося должен быть направлен на формирование сознательного понимания учебного материала, сознательного отношения к процессу коллективной игры, познавательной активности и понимания целей и задач предстоящей работы в ансамбле.

Кроме того, повышение творческой активности слепых участников ансамбля при руководящей роли педагога включает в себя активизацию процессов осмысления на личностном и деятельностном уровне. Сознательность обучающегося рассматривается как понимание своей роли в классе ансамбля, как сознательное отношение к изучению нотного материала и в целом к художественно-творческой исполнительской деятельности.

Благодаря сознательному освоению знаний, умений и навыков можно не только преодолевать механистичность обучения, то есть автоматическое заучивание текста, но и преодолевать технические и художественные трудности, возникающие в процессе репетиций.

Важным компонентом в этом процессе является творческая воля, сознательно и целенаправленно регулирующая все действия каждого исполнителя в достижении цели. При музыкально-исполнительской деятельности в ансамбле мобилизуются физические, интеллектуальные и моральные силы музыканта, формируется его эстетическое чувство и исполнительская культура, что делает волевые процессы необходимым условием успеха.

Творческий процесс в ансамбле немислим без чёткого представления конкретного образа, без ориентации на его реализацию, а это возможно, если музыканты способны длительно концентрировать свою психическую энергию на совместной деятельности, уметь максимально сосредотачиваться на ней.

Развитый интеллект учащихся с нарушениями зрения позволяет преобразовывать отдельные единичные факты и явления в художественные идеи, определять цели и направления в общем комплексе исполнительских задач ансамбля.

Эффективность развития творческой личности слепого в ансамбле обеспечивается сменой деятельности и приобретением различных новых творчески-исполнительских навыков. Творческая личность развивается на фоне согласованных действий участников ансамбля и педагога по овладению технологией коллективной игры. Личность музыканта ярче раскрывается в творческих группах и коллективах, имеющих определенную внутреннюю структуру и целостные образования.

Важной движущей внутренней силой формирования личности незрячего является специфика коллектива в вузе, позволяющая индивидуализировать процесс творческого развития каждого обучающегося и развить интерес к данному виду музицирования.

Личностный смысл профессиональной деятельности в ансамбле требует от исполнителя не только достаточной степени активности, способности управлять, регулировать свои исполнительские действия в соответствии с возникающими или специально поставленными музыкальными задачами, но и воплощения в них индивидуальной исполнительской культуры.

С другой стороны, исполнительская культура способствует развитию личности музыканта на основе синтеза законов искусства и психологии, опираясь на психофизические законы развития личности, которые понимаются как устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения индивида, умения организовывать, контролировать, анализировать и оценивать собственное поведение в соответствии с побуждающими его мотивами и поставленными перед собой целями.

Особое место в творческом процессе ансамблиста занимает потребность творить, которая отражается в специальных музыкально-исполнительских способностях и специфических условиях их проявления.

Чтобы приобрести в ансамбле исполнительский опыт и усвоить содержание творческой деятельности, необходимо ставить и решать проблемы, формируя важные интеллектуальные свойства слепых:) умение перенести полученные знания в новую ситуацию; умение увидеть проблему; знать традиционные решения; умение комбинировать известные способы решения; умение найти оригинальный поворот в решении.

Принято считать, что музыкально-творческий процесс – это область сугубо субъективная, а продукт исполнительской культуры является уже объективной реальностью. Характер же ансамблевой исполнительской деятельности обуславливает особый стиль творческой мыслительной деятельности, связанный с новизной и значимостью её результатов, вызывая сложный синтез всех психических сфер личности: познавательной, эмоциональной, волевой, мотивационной.

Каждый музыкант на протяжении своей исполнительской деятельности постоянно проявляет способность к творчеству, раскрывая свой творческий потенциал. Творческим процессом, по К. Роджерсу, является «создание с помощью действия нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой, - обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни»⁴³.

В психологических теориях соседствуют взаимодополняющие подходы к пониманию природы личности как человека, обладающего сознанием и достигшего определенного уровня психического развития.

Компонентами творческой личности являются: способности, талант, трудолюбие, целенаправленность, волевые качества, осмысленность, единство рационального и эмоционального.

Кроме того, творческая личность исполнителя характеризуется такими чертами, как импульсивность, самобытность, смелость воображения и мысли,

⁴³ Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. М., 1994. – С. 411.

оригинальность, готовность к риску, независимость суждений, познавательная любознательность, критичность суждений.

Существенный фактор для творческой личности – это эмоциональная окраска, эмоциональная вовлеченность, эмоциональная зрелость, оригинальность, новаторство, дар предвидения.

Эффективность деятельности исполнителей в ансамбле зависит не только от знаний и навыков, сколько от способностей использовать данную информацию в каждой новой музыкально-исполнительской ситуации, то есть, занимаясь музицированием коллективно, в умении быстро принимать творческие решения.

Воспитание творческой личности в ансамбле зависит от возможностей незрячего музыканта, которые определяются тем, как он обращается с имеющимися у него знаниями и информацией.

В результате планомерной работы ансамбля с помощью разнообразных педагогических методов происходит формирование рациональных приёмов учебной музыкально-исполнительской деятельности.

Репродуктивная (способная к самовоспроизведению) деятельность менее сложна, чем продуктивная (творческая), однако и менее интересна для музыканта, быстро надоедает и вызывает утомление. Овладение умениями репродуктивной деятельности требует знаний двигательных закономерностей, соответствующих приёмов и выполнения упражнений по их применению. Опыт творческой деятельности участники приобретают в процессе поиска и решения проблемных звуковых задач.

Важнейшим мотивом исполнительской деятельности в ансамбле, влияющим на доступность обучения, выступают потребности и интересы по освоению нового художественного материала. Музыкант, находящийся на репродуктивном уровне, обнаруживает высокую способность в умении вести деятельность и осуществлять ее по предложенному образцу, в соответствии с предложенной идеей. На творческом уровне развития способностей музыкант создает новое, оригинальное.

В функционировании инструментального ансамбля можно выделить следующие этапы: объективно-предпосылочные (потребности, интересы); субъективно-регулятивные (мотивы, установки, вытекающие из потребностей); исполнительские (условия, при которых удовлетворяются потребности); объективно-результативные этапы (результативность).

Психологическая устойчивость в ансамбле определяется в комплексе с такими характеристиками, как осознанность, действенность, сформированность мотива деятельности, ориентация на творческий процесс.

Применительно к учебному процессу это обеспечивает относительную продолжительность, высокую продуктивность занятий в классе ансамбля и успешность в экстремальных условиях концертного выступления.

Ю.М.Орлов пришел к выводу, что «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях»⁴⁴.

Существует прямая зависимость между высоким уровнем умственного развития студентов и положительными мотивационными тенденциями, между формированием мотивации и целеполаганием в ансамблевой деятельности.

Для формирования творческой личности в ансамбле большое значение имеет учет мотивов. Например, на определенном этапе обучения принцип активности студентов определяется желанием участвовать в концертах и конкурсах. И, наоборот, случаи неуспеваемости определяются недостаточной мотивацией, то есть недостаточным обоснованием причин действия участников ансамбля.

Эти мотивы (как «опредмеченная потребность») могут быть представлены как потребности морально-этического, интеллектуально-познавательного и эмоционально-эстетического планов.

В плане рассмотрения мотивационной структуры коллективного музицирования можно выделить:

⁴⁴ Орлов, Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. ...д-ра психол.н. М., 1984. – С.17.

- потребность в достижении;
- потребность в доминировании (принятие себя другими как лидера, которому дозволено принимать решения);
- потребность в самостоятельности;
- потребность в аффилиации (стремлении быть в обществе других людей, в дружеском отклике, принятии группой):
- потребность в чувстве собственного достоинства, самоидентификации (принятии самого себя как значимого)⁴⁵.

Мотивация рассматривается как «базовый объяснительный конструкт психологии личности, позволяющий выявить и описать те аспекты человеческой психики, которые связаны с побуждением субъекта к определенным формам активности»⁴⁶.

Поэтому сама организация образовательного процесса слепых, учитывая специфику ансамбля, должна характеризоваться: системностью, направленностью, устойчивостью, динамичностью, успешностью.

С мотивационными ориентациями могут быть соотнесены различные «виды интереса: результативный, планирующий, познавательный, процессуально-содержательный, учебно-познавательный, высший уровень – преобразующий (творческий) интерес»⁴⁷.

Таким образом, формирование музыкального интереса обучающихся с нарушением зрения для повышения творческой активности в ансамбле – это создание определенного мотивационного состояния, побуждающего к познавательной, продуктивно-творческой музыкальной деятельности, которая является основой для динамичного развития творческих способностей и личностных качеств, ведет к культурному обогащению.

Например, для появления интереса к изучению нового репертуара в условиях коллективной игры необходимо обновление и углубление знаний

⁴⁵ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – С.291.

⁴⁶ Филатов, Ф.Р. Психология Ростов н/Д: Феникс, 2004. – С.238.

⁴⁷ Формирование интереса к учению школьников / под ред. А.К.Марковой. М., 1986. – С.18.

обучающихся в форме самообразования, проявления продуктивно-творческой и репродуктивно-воспроизводящей активности.

С одной стороны, новизна репертуара – важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему, а с другой, разнообразие обеспечивается не только столкновением с неизвестным материалом в ходе обучения, но и тем, что в одном произведении можно бесконечно открывать новые стороны и по-новому раскрывать художественные образы.

Рассматривая музыкальный интерес как фактор развития компенсаторских возможностей слепых необходимо выделить следующие виды образовательной деятельности: интеллектуальную, эмоциональную и творческую.

Интеллектуальный вид музыкальной деятельности - обеспечивает глубокое и полное восприятие и осмысление музыки. Интеллектуальная деятельность отражает не только уровень овладения определенным объемом знаний, информацией об исполняемой музыке, но и степень практического освоения формой и содержанием музыкального произведения. Наличие интеллектуального начала во многом определяет характер протекания ансамблевой деятельности, в процессе которой реализуется музыкальный интерес, эмоциональная вовлеченность и показатель соответствия общей потребности участника ансамбля.

Эмоциональный вид музыкальной деятельности имеет особое значение для развития музыкального интереса, его роль является определяющей в сфере общения исполнителя с произведением, в достижении успеха в ансамблевой деятельности. Эмоции определяют интеллектуальный уровень восприятия музыки, формирование музыкального интереса, волевое начало и мотивацию во взаимодействии с такими качествами, как инициативность, предприимчивость, активность.

Творческий вид музыкальной деятельности способствует формированию музыкального интереса, так как способность к творчеству направляет исполнителя на созидание нового, оригинального, побуждает к различным формам активности, содействует отклонению от традиционных схем

мышления. В классе ансамбля интерес во многом определяется созданием положительного эмоционального фона обучения.

Творческий контакт в ансамбле зависит от следующих факторов: общего уровня профессиональных качеств ансамблистов; умения заряжать своей инициативой других; инициативности, самообладания, выдержки; умения воспринимать критику; коммуникативных умений участников.

Согласно учению античного философа Сократа благоприятные возможности для профессионального роста в коллективе создаются благодаря демократическому стилю общения. Этот стиль характеризуется следующими особенностями:

- признание за учеником права на самостоятельность суждений и поощрение такой самостоятельности;
- построение воспитательной работы на поощрении и стимулировании;
- стремление сформировать высокую самооценку и веру в свои силы; желание сплотить учеников в коллектив единомышленников, для чего они не должны противопоставляться друг другу;
- умение проектировать завтрашнюю личность на основе имеющихся у него задатков.

Таким образом, интерес играет роль своеобразного катализатора коллективного обучения, оказывающего влияние на качество его организации и содержания.

Повышение исполнительской и общей культуры ансамблистов обеспечивается самостоятельным, активным продвижением к исполнительскому мастерству участников, ориентируясь как на собственные усилия в учебном процессе, так и совместные потребности, цели, мотивы.

Для достижения эффективности обучения и повышения качества профессиональной подготовки участников ансамбля, необходимо учитывать следующие факторы:

- индивидуальные психолого-физиологические качества участников;
- доступность, заинтересованность, последовательность, систематичность;

- нацеленность на развитие личности участников, их способностей;
- направленность на развитие творческого начала;
- раскрытие эстетической ценности музыки;
- ориентация на высокохудожественные образцы музыкального искусства;
- единство художественно-образного и технического развития;
- опора на развитие интуитивного и сознательного начала в музыке;
- целостный подход к содержанию произведения;
- диалектическая взаимосвязь цели и средств обучения;
- единство музыкального развития, обучения и воспитания.

Таким образом, для формирования творческой личности в ансамбле необходимо найти для исполнителей интересующий их репертуар, создать успешные мотивационные ориентации, а также использовать различные общетеоретические, эмпирические, стимулирующие творческую деятельность методы работы. Развитие музыкального мышления исполнителей всегда находится в прямой зависимости от накопленных теоретических музыкальных знаний, практических навыков, от правильной организации учебно-педагогического процесса и форм концертно-исполнительской деятельности.

§4. Методы обучения незрячих и слабовидящих и пути их применения в ансамбле

В сложившейся социально-экономической ситуации обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению еще в большей степени требует усиления внимания к тем научно-методическим аспектам тифлопедагогики, которые ориентированы на обеспечение условий для самореализации незрячих в различных сферах жизни.

С данной целью применяются различные методы обучения, имеющие свои особенности и форму организации. В методику ансамблевого исполнительства входят коммуникативные технологии, когда обучение строится на основе совершенствования техники владения инструментом, активного

взаимодействия всех участников ансамбля с привлечением всевозможных средств информации, а ведущим методом является общение.

Процесс обучения представляет собой систему горизонтальных и вертикальных связей следующих пяти элементов:

- 1) цель обучения (для чего учить?);
- 2) содержание учебной информации (чему учить?);
- 3) методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (как учить?);
- 4) преподаватель; ученик.

В современной музыкальной педагогике изучаются активные, продуктивные способы и методы обучения слепых – как способы совместной деятельности педагога и ученика, суть которого состоит не в простой передаче знаний, а в том, чтобы побудить познавательную потребность, вызвать интерес к решению той или иной задачи. Используя различные средства для достижения цели, педагог применяет методические приёмы, создавая идеальную модель с необходимыми параметрами – физическими, умственными, эмоциональными, которые обеспечивают углублённое усвоение отдельных вопросов и функцию коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей слепых.

Метод – это способ, путь исследования, познания; это совокупность приёмов, операций практического освоения действительности, подчинённых решению конкретных задач (педагогических, исторических, управленческих, социальных, социально-культурных, культурологических, правовых и т.д.)⁴⁸.

Понятие метода в широком смысле слова – это совокупность педагогических способов, направленных на решение задач и освоение содержания музыкального образования. Метод в узком смысле слова – это прием, направленный на освоение музыкальных знаний, умений или навыков.

⁴⁸ Казакова, А.Г. Педагогика профессионального образования: Монография. – М.: Экон-информ, 2007. С. 435.

Среди многообразия методов можно выделить специальные методы музыкального образования. Это методы, охватывающие разные виды музыкальной деятельности: методы развития умений и способностей воспринимать музыку; методы развития исполнительской культуры игры на инструментах, музыкально-пластического интонирования; методы развития музыкально-композиционных умений и создания композиций; методы эмоциональной драматургии; методы повторения пройденного материала на новом уровне; методы музыкального обобщения; методы создания художественного контекста; методы установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе и т.д.

На теоретическом уровне возможно применение традиционных методов теоретического анализа – обобщения, абстрагирования, глубинного контент-анализа, сравнительного, системного, логического, исторического, моделирование, обобщение опыта.

На эмпирическом уровне используются следующие методы: объяснительно-иллюстративный, опросно-диагностический; педагогическо-экспериментальный.

Интерактивный метод для слепых означает взаимодействие, нахождение в режиме беседы, диалоге с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с педагогом, но и друг с другом, на доминирование активности в процессе обучения. Место педагога в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учеников на достижение целей урока. Основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются студентами. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что, выполняя их обучающиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Применение вышеизложенных педагогических и общенаучных методов, с учётом индивидуально-психологических характеристик обучаемых незрячих,

стимулирует их творческую активность, способствует индивидуальному выбору средств выразительности, развитию исполнительской техники.

Преимущество в выборе того или иного метода на каждом этапе обучения слепых в основном зависит от целей и природных данных обучаемых (двигательно-моторной одарённости, музыкальных способностей, особенностей нервной системы). Эффективными методами обучения следует считать такие, при которых наилучшие показатели достигаются в сжатые сроки с меньшей затратой сил.

К средствам педагогической работы по обучению и воспитанию музыкантов в ансамбле можно отнести методики по специальным дисциплинам, соответствующий подбор репертуара, подготовку обучающихся к музыкально-исполнительской деятельности через организацию педагогической, исполнительской и концертной практики.

Методика работы в классе ансамбля как совокупность способов освоения дисциплины и целесообразного проведения репетиционной работы последовательно реализуется на всех ступенях непрерывного музыкального образования, отвечая на вопросы – как? каким образом?

При выборе комплекса методов обучения в ансамбле необходимо руководствоваться целостным подходом к учебной деятельности, при котором выбор методов учитывает все основные структурные элементы исполнительской деятельности. На всех этапах формирования слепого музыканта-исполнителя в ансамбле рекомендуется задействовать следующие традиционные методы обучения.

Метод словесных пояснений (формирование образа, пояснение, беседа о композиторе, стиле, жанре и т.д.) открывает широкие возможности для обогащения в области исторических знаний, стиля и музыкального языка композитора, средств музыкальной выразительности, структуры произведения, эмоционально-художественной сферы.

Использование слухового метода (вслушивание в игру участников, обсуждение).

Двигательный метод заключается в отработке движений и упражнений с их многократными повторениями и варьированием.

Методы контроля: оценка исполнения на зачётно/экзаменационном выступлении; одобрение публики во время концертных выступлений; оценка жюри в период конкурсных прослушиваний (получение званий).

Методы стимулирования слепых: уроки, стимулирующие развитие внимания и памяти; последовательное разучивание репертуара с учётом не только интереса, но и уровня сложности произведений, что даёт стимулирование возрастных и индивидуальных возможностей незрячих; активное участие в выборе произведений для изучения, отражающее интересы и склонности студентов; открытые уроки с коллективным обсуждением; подготовка к конкурсным показам.

Стимулирующие методы (например, выбор произведений самими участниками ансамбля) способствуют становлению интересов и вкусов, развивают творческую и исполнительскую активность. Суть этого метода состоит в том, что педагог, учитывая индивидуальные возможности ансамблистов на данном этапе развития, предлагает не одно (как традиционно принято), а несколько произведений различных жанров на выбор. Такое эскизное знакомство с произведениями разных композиторов расширяет музыкальный кругозор, обогащает музыкально-слуховой опыт.

Ансамблю предоставляется возможность самостоятельно ознакомиться со всеми произведениями программы и выбрать для изучения наиболее понравившиеся.

К психологическим методам стимулирования активности в ансамбле можно отнести:

- эмоциональное воздействие – прослушивание записей, активизация эмоционального восприятия голосом, сольфеджированием;
- эффект удивления – воздействие новизной или утрированием;
- ситуация успеха – усиление мотивации, поощрение оценкой, повышение самооценки, совместное обсуждение успешного выступления;

- проблемно-поисковые ситуации – дискуссии, разночтение мнений, частично поставленные задачи, самостоятельность в выборе штрихов и приемов, произведений;

- метод сравнений – определение похожести, различий, выбор штрихов, динамики.

Условием повышения исполнительского мастерства ансамблиста является самоконтроль, необходимость постоянной адекватной самооценки оценки результата действий самим играющим, обеспечиваемый уровнем эффективной обратной связи между сознанием и игровым аппаратом.

Методы самоконтроля: методы контроля аудиозаписей совместного исполнения; современные методы, основанные на синтезе слуховых и слухотактильных ассоциаций путём формирования умственных и физических действий для достижения желаемого качественного звукоизвлечения на каждом инструменте в ансамбле. Для этого рекомендуется поэтапно формировать механизмы самоконтроля по схеме: формирование слуходвигательных представлений; синхронизация движений рук; метроритмическая организация игры; выразительность игры (артикуляция, штрихи, динамика).

К специальным музыкальным методам можно отнести:

1) методы развития исполнительской культуры игры на инструментах, музыкально-пластического интонирования;

2) методы установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе;

3) методы развития умений и способностей слушать игру партнера;

4) методы развития музыкально-композиционных умений, методы эмоциональной драматургии;

5) методы «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному материалу на новом уровне;

6) методы музыкального обобщения;

7) методы создания художественного контекста и др.

Поиски путей повышения эффективности методов обучения слепых, постоянно ведутся в современной музыкальной педагогике и исполнительской практике. Ведь обучение предполагает совместную деятельность обучаемого и обучающего, а учение как категория педагогики рассматривает лишь деятельность самого обучаемого, его собственную работу по овладению содержанием образования, хотя, конечно, это не значит, что его самостоятельная работа не должна быть управляемой, не должна соответствующим образом организовываться педагогом.

Для решения поставленных задач в направлении формирования творческого подхода слепых обучающихся к обучению в ансамбле, включение в структуру учебного процесса разнообразных технических средств могут быть использованы совокупность как теоретических, психологических, специальных предметных методов, так и практических, дополняющих и взаимно проверяющих друг друга.

Предпочтение одних методов другим допустимо только как временное явление, так как важнейшим условием успеха в работе является постоянный поиск и совершенствование путей обучения незрячих для решения главной задачи – достижения мастерства в ансамблевой деятельности.

§5. Репертуар как средство музыкально-эстетического воспитания

Важную роль в развитии творческой активности слепых и слабовидящих с раннего детства играет эстетическое воспитание:

- обучение детей рисованию, лепке, конструированию;
- обучение пению, движениям под музыку;
- развитие художественного творчества.

Эстетическое воспитание, способствуя обогащению чувственного опыта и эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, эстетическое отношение к окружающему миру.

Музыкальный репертуар – это понятие многогранное, поэтому использование его в контексте средства эстетического воспитания и развития

музыкально-исполнительских навыков можно определить как совокупность пьес, музыкальных сочинений или произведений, исполняемых в концертных залах, на эстраде, а также для формирования учебных или концертно-конкурсных программ.

Известные педагоги отмечали следующие главные критерии при подборе учебно-педагогического и концертного репертуара.

Д.Б.Кабалевский: «критерии художественности и увлекательности, педагогической целесообразности, учёта воспитательных задач»⁴⁹;

Н.В.Соколова: «принцип планирования самостоятельной деятельности»⁵⁰;

И.Л.Смирнова: «принципы высокой художественной значимости, учёта индивидуальных качеств учащихся (способностей, знаний, технической подготовки и т.п.), профессиональной направленности»⁵¹;

А.П.Юдин: «принципы мировоззренческой направленности и дальней и ближней перспективы развития; принцип историзма, раскрывающий реальный путь исторического развития искусства в содержании музыкально-исполнительского обучения; принцип системности, последовательности (от простого к сложному), позволяющий представить музыкально-исторический процесс в содержании музыкально-исполнительского обучения как целостное образование, функционирующее на основе заложенных в нём закономерностей»⁵².

Определяя последовательность в выборе репертуара, руководитель должен исходить из мотивации и задач ансамбля, ясно представлять художественный и технический уровень исполнения, возможности и перспективы творческого роста каждого ансамблиста.

⁴⁹ Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. — М.: Просвещение, 1982. С.16.

⁵⁰ Соколова, Н.В. Формирование познавательного интереса студента средствами вокально-хорового репертуара. — Автореф. ... канд. пед. наук. — М.: 1981. С.12.

⁵¹ Смирнова, И.Л. Значение фортепианного педагогического репертуара в музыкально-эстетическом воспитании учащейся-молодежи. — Свердловск: СГПИ, 1985. С.32-33.

⁵² Юдин, А.П. Новый музыкальный материал в структуре обучения музыкальному исполнительству. — Дисс... канд. пед. наук. — М.: МГПИ, 1990. С.23.

Кроме того, выбирая репертуар для ансамбля, необходимо учитывать все варианты переучивания и перевоплощения для того, чтобы как можно более правдиво, с помощью технических средств, раскрыть художественный образ того или иного произведения. Следовательно, профессиональное развитие и воспитание участников всецело зависит, как от количества исполняемой музыки, так и от её качества.

Необходимо отметить, что процесс технического развития незрячих проходит более эффективно с учётом представлений конкретных двигательных задач при исполнении приёмов и штрихов в специально подобранном высокохудожественном классическом репертуаре.

Художественно-образное содержание классической музыки разных стилей в переложении для ансамбля требует от исполнителей осознанного выбора средств музыкальной выразительности. Нахождение особых технических и темброво-звуковых решений, выработка арсенала технических средств зависит от специфики инструмента.

Л. Баренбойм отмечает три основные цели, которые преследуются при выборе того или иного произведения:

а) воспитание исполнительски-творческого понимания музыки, воспитание музыкального мышления учащегося; при этом речь идёт не о воспитании музыкального мышления «вообще», а об определённых конкретных сторонах этого мышления;

б) воспитание мастерства учащегося;

в) накопление репертуара.⁵³

Понимание общественного воспитательного назначения искусства и принципиальность руководителя обязывают его с ответственностью относиться к выбору репертуара для слепых. Так как именно в этом с особой силой сказывается его роль как воспитателя и художника-пропагандиста.

⁵³ Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство/Л.А. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. С.128.

Преобладающий в педагогической практике музыкантов эмпирический и догматический подход в области репертуарной политики, отсутствие научно разработанных рекомендаций по отбору учебного музыкального материала, требуют чёткого определения понятий дидактического и технологического аспекта подбора репертуара на теоретическом уровне.

При выборе и освоении репертуара, следует учитывать его стороны: организационные, ценностно-содержательные, мотивационно-направляющие, чувственно-эмоциональные, гносеологические, деятельностно-развивающие, креативно-формирующие, социально-культурные⁵⁴.

Репертуар для слепых в учебно-воспитательном процессе несёт в себе особую функцию, влияя на формирование мышления и исполнительского мастерства. Нарращивание исполнительского мастерства на основе репертуара – это бесконечный процесс совершенствования разнообразных действий, для достижения исполнительской цели, предполагающей прогнозирование и планирование всей учебной деятельности музыканта. Репертуар надо рассматривать с точки зрения специфических музыкальных воздействий, формирующих психологию музыкантов-исполнителей.

Ещё в эпоху средневековья (XI-XIII в.в.) появилось направление в музыкальной теории, целостно ориентированное на музыкальную практику и педагогику. Итальянский музыкант Гвидо из Ареццо (995-1050) был сторонником практического направления в музыкальной теории. В своём трактате «Микролог» он выступил против абстрактного подхода к музыке, полагая, что музыка должна соответствовать характеру, темпераменту, а также национальности исполнителя⁵⁵.

Данная позиция актуальна и в ансамблевой деятельности, так как с помощью разнообразного репертуара участники не только познают мир музыки и формируют свое музыкально-исполнительское мышление, но и используют

⁵⁴ Блох, О.А. Психология и педагогика музыкального творчества: учеб. пособие. – М.:МГУКИ, 2009.

⁵⁵ Терентьева, Н.А. Музыкальная педагогика и образование. История и теория развития от истоков до современности. – СПб.: ВНИИБ, 1997. С.35.

полученные знания, чтобы изменять окружающую среду слушателей своим творчеством.

П.И.Чайковский справедливо утверждал: «что произведения, исполняемые артистом, формируют его творческий облик, и что только высокохудожественные произведения способствуют раскрытию его исполнительских возможностей, творческому росту и совершенствованию подлинно реалистического мастерства».⁵⁶

В структуре состояния музыкально-жизненного опыта лиц с ограниченными возможностями при формировании репертуара можно выделить три момента: репрезентативный (характерный) момент внешнего или внутреннего мира; момент аффективного стимула (возбуждение); волевой момент.

Первый момент приводит индивидуальность исполнителей к возникновению объективного образа мира через познание разнообразного стилевого и жанрового репертуара. Второй – к проверке жизненных и эстетических ценностей. Третий момент – высвечивает принципы действия, посредством которых управляют различными жизненными ситуациями, в том числе исполнительской деятельностью.

Структура исполнительской деятельности ансамбля состоит из многочисленных и многообразных, осмысленных и организованных игровых операций, направленных на воспроизведение основных выразительных элементов музыкальной речи: её звуко-высотного рисунка, ритма, динамики, тембра звука, осуществляемых преимущественно благодаря разнообразию музыки и освоенного репертуара.

Полнота, глубина, систематичность и другие качества музыкальных знаний достигаются в ходе разбора, восприятия и преобразующего воспроизведения произведений, применения освоенных навыков в знакомой

⁵⁶ О музыкальном исполнительстве.: Сб.статей. Под ред. Л.С. Гинзбурга и А.А. Соловцова. – М.: Госмузизд. 1954. С.85.

или в новой ситуации, в творческой деятельности. Процесс осмысления незрячими художественного произведения должен включать следующие моменты: анализ формы музыкального произведения; выяснение интонационных особенностей музыкального языка композитора; установление смысловых связей между целым и его частями; определение основных средств художественной выразительности.

Один и тот же репертуар может оказывать различное влияние на умственное и художественное развитие незрячих и часто зависит от того, какие цели и в какой системе критериев они реализуются.

Одним из важных принципов репертуарного подхода для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по зрению является его доступность, отвечающая требованиям «соответствия содержания, объёма изучаемого материала, методов и организационных форм обучения, возрастным и индивидуальным возможностям учащихся, имеющимся у них знаниям и представлениям, условиям обучения»⁵⁷.

В музыкальной педагогике с этих позиций говорится о последовательности обучения: от простого к сложному, от известного к неизвестному, от менее трудного к более трудному.

Главными источниками трудности в процессе освоения репертуара незрячими являются сложность, объём, уровень подготовленности к усвоению нового произведения, неадекватность методов преподавания целям обучения. Целенаправленное и постепенное повышение сложности репертуара должны обеспечивать учебные программы. Но для незрячих эта усреднённая модель-программа должна творчески использоваться руководителем и соответствовать представлению об индивидуальных возможностях каждого ансамблиста того или иного возраста.

⁵⁷Российская педагогическая энциклопедия: т.1./гл.ред. В.В.Давыдов—М.: БольшаяРосс.энцикл.,1993 С.287.

Неподготовленность слепых к усвоению нового репертуара может быть связана с возрастными особенностями, предшествующим обучением и выражаться в недостаточности запаса теоретических знаний, представлений, неразвитости двигательных умений и навыков, когда учебно-педагогический материал далёк от практического музыкально-слухового и жизненного опыта, интересов музыканта.

Нельзя отразить смысл формирования репертуара, если не будет системы в познавательной деятельности слепых, систематичность обучения которых обосновывается возрастными и психологическими особенностями.

Таким образом, обучающийся может оценивать качество репертуара, обосновывая свои предпочтения или антипатии. Поэтому репертуар для коллектива предполагает понимание художественно-эстетических ценностей и знания стилевого и жанрового разнообразия музыки. Кроме того, выбор произведений для незрячих обуславливается изменением в образно-сущностных позициях формирования профессиональных качеств музыкантов, имеющих музыкально-исполнительскую направленность на творческое овладение исполнительской техникой.

Являясь осознанной воспитательной необходимостью в деятельности ансамбля, репертуар должен включать в себя различные произведения по форме, жанру и стилю. Отбор и систематизация учебно-педагогического репертуара слепых, используемого в процессе обучения ансамблевой игре, должна осуществляться по следующим принципам: по авторам и жанрам, технологии исполнения и степеням трудности, педагогическим задачам.

Общеэстетические и педагогические подходы к репертуару в процессе обучения, имеют непосредственный выход в практику ансамблевого исполнительства. Они представляются как возможность успешного достижения конечного результата педагогической деятельности – воспитание личности музыкантов, развитие музыкального мышления и исполнительских навыков, повышение исполнительской культуры.

Можно выделить несколько подходов к формированию учебно-педагогического и концертного репертуара в зависимости от того, какие принципы выносятся на первый план. С точки зрения охвата разнообразных сторон творческой самореализации незрячих, выбор репертуара трактуется нами как сложный синтез явлений.

Систематизированный подход к репертуару представляется как исторически развивающаяся система созданных музыкантами материальных и духовных ценностей.

Содержательный подход к репертуару определяется его значимостью в определённый период времени.

Подход к репертуару можно рассматривать с точки зрения функций, которые он выполняет, в отношении качества формирования определённых способностей и возможностей исполнителей, развития духовной культуры и целеустремлённости.

Деятельностный подход к репертуару определяется нами как совокупность технических возможностей, используемых исполнителем для достижения определённых целей и способы, при помощи которых он совершает игровые действия.

Социальный подход к репертуару имеет две позиции: пассивное приспособление к существующей среде, зависимость от её требований и ценностей, и активное взаимодействие личности исполнителя со средой, в результате чего личность изменяет среду существования жанра.

Только целостный и комплексный подход к составлению программы ансамбля при использовании разностороннего репертуара обуславливает для лиц с ограниченными возможностями эстетическое освоение и преобразование действительности. Однако этот процесс сложный, противоречивый, скачкообразный, где количественные изменения подготавливают возникновение нового качества, нового уровня познания.

В работе с репертуаром следует выделить два основных этапа – его формирование и освоение.

Выбор репертуара для ансамбля должен основываться на следующих педагогических принципах: комплексность эстетическо-воспитательного воздействия; вариативность; целостный подход, обуславливающий эстетическое освоение и преобразование действительности в наиболее полном объёме.

Таким образом, учебно-нотный музыкальный материал является главным носителем содержания учебного познания слепых, поэтому должен обладать высокой степенью содержательности, ёмкости, многогранности, а также объёмностью и многообразием.

Современный ансамблевый репертуар для народных инструментов развивается в следующих направлениях:

1) обращение к транскрипциям и переложениям классических произведений, написанных в оригинале для других инструментов – для усвоения необходимых базовых знаний, умений и навыков, развития памяти, слуха, ритма, воображения;

2) исполнение лучших оригинальных сочинений современности для раскрытия новых возможностей инструментов в определенной темброво-звуковой системе;

3) использование вариативного народно-песенного фольклора – для активизации творческих процессов в обучении и сохранении исполнительских традиций;

4) формирование комплексного, актуального, востребованного современным слушателем популярного репертуара – эстрадно-джазовых композиций для популяризации инструментов и перспективности развития жанра.

Особенность формирования репертуара для ансамблей народных инструментов состоит в том, процесс эволюции жанра прошёл этапы: адаптации, популяризации и ритуализма.

После создания В.Андреевым Великорусского оркестра народных инструментов, репертуар для ансамблей состоял в основном из обработок популярных народных песен и танцев.

Этот период адаптации репертуара обусловлен, прежде всего, пассивным приспособлением народно-инструментального искусства к требованиям, нормам и историческим ценностям той эпохи возрождения национального самосознания народа, вызванной грядущей сменой общественно-экономических формаций.

В 70-х годах XX столетия активизируются не только исполнительское, но и композиторское творчество. В этот период популяризации в репертуаре ансамблей на первый план выступают оригинальные произведения, написанные специально для конкретных определенных составов исполнителей. Появляется потребность в организации и проведении многочисленных всероссийских и международных конкурсов, способствующих появлению нового современного композиторского языка, основанного на раскрытии специфических тембровых и технических возможностей народных инструментов.

Анализ программ ансамблей последних десятилетий показывает, что переложения классических произведений, написанных для других составов инструментов, занимают в них значительное место. Этот путь ритуализма – превращение средства в цель, связан не столько с академизацией жанра, являющегося результатом развития народных традиций, сколько с ростом профессионализма и выходом народных инструментов на зарубежную концертную эстраду. В данном случае способы использования произведений классиков, изначально обоснованные и осмысленные в учебно-воспитательном процессе, превращаются в ритуальное, вынужденное современными музыкальными реалиями действие.

Включение в учебный и концертный репертуар ансамбля произведений классической музыки дает тот качественный подъем, который обеспечивает не только общее развитие личности исполнителей и формирование их способностей, но и приобщает к интонационной сфере русской и зарубежной классической музыки, являющейся частью мировой музыкальной культуры.

Классический репертуар расширяет и углубляет основные художественные знания и технические навыки музыкантов, создавая

возможность для проявления и всестороннего развития музыкально-творческих качеств личности, реализуя духовный потенциал исполнителей.

Кроме того, использование классики обновляет содержание традиционных форм и методов обучения незрячих, повышая творческий интерес и потребность в получении новых знаний и умений.

Процесс формирования ансамблевого репертуара представляет собой не только создание прочной педагогической системы выбора необходимых качественных по профессиональным критериям произведений, но также подразумевает и констатацию факта наличия альтернативно развивающегося сектора культуры – персонифицированного, рыночного, развлекательного искусства с недостаточными профессиональными критериями музыки.

Поэтому воспитательная, методическая и теоретическая направленность репертуара ансамбля народных инструментов должна заключаться в непосредственной функции выбора классического и народного репертуара для формирования личности музыкантов, развития их музыкальных способностей и исполнительских навыков.

Так как народное инструментальное искусство XX века синтезировало в себе два различных, но взаимосвязанных начала — исполнителя и композитора – появление оригинального концертного и учебно-педагогического репертуара расширило и качественно укрепило художественные достижения исполнительских школ, открыв новые перспективы для воспитания музыкантов-исполнителей.

Наблюдаемое в наши дни обновление концертного репертуара выдвигает перед музыкальной педагогикой задачи поиска целесообразных методических приемов, учитывающих особенности современного музыкального языка. Стремление педагогов достичь наилучших результатов воспитания с помощью подбора определенного репертуара приводит либо к ограничению целей за счет выделения ведущих востребованных современностью жанров и направлений, либо к выбору в качестве основного воспитательного средства традиционного классического репертуара.

Создавая ансамбль, руководитель сталкивается с проблемой формирования собственного оригинального репертуара – одной из основных проблем в ансамблевом исполнительстве, решение которой возможно при условии активной творческой позиции, занимаемой руководителем ансамбля.

В соответствии с задачами, стоящими перед коллективом, руководитель подбирает репертуар, используя различные источники: опубликованные репертуарные сборники для ансамблей, рукописи, переложение оркестровых партитур для ансамбля.

Таким образом, выбор учебного и концертного репертуара в специализированном вузе с позиций целесообразности эффективно влияет на организацию учебного процесса в классе ансамбля и зависит от следующих компонентов: жанровой направленности репертуара; конструктивных возможностей инструментов; уровня профессиональной подготовки исполнителей; влияния различных исполнительских традиций; подготовленности слушательской аудитории; исторической необходимости развития жанра.

Участие слепых обучающихся в ансамбле, как одной из форм музицирования, способствует развитию восприятия, конкретизации представлений, совершенствованию наглядно-образного мышления, формированию приемов и способов самоконтроля и регуляции движений с использованием специальных форм, приемов и способов.

Кроме того, ансамбль способствует воспитанию музыкального вкуса и звуковой культуры, развитию слухового контроля и творческого мышления исполнителей.

При правильной организации работы коллективное музицирование должно помогать незрячим приобретению специфических ансамблевых навыков. Если в классе по специальности создается исполнительская инструментальная основа, то занятия в классе ансамбля являются необходимым дополнением, воспитывающим те профессиональные качества личности, которые невозможно охватить в специальном классе.

Для этого необходим учёт межпредметных связей, координация учебного материала в соответствии с учебными программами данного уровня подготовки. Таким образом, при обучении в классе ансамбля принципиально важным оказывается наличие системы, продуманной и выстроенной в соответствии с конечной целью – профессиональным воспитанием незрячих музыкантов-исполнителей на народных инструментах.

Рекомендуемая литература:

1. Акимушкин В.М., Моргулис И.С. Основы тифлологии. - Киев «Радянська школа», 1980.
2. Абдуллин, Э. Б. Методология педагогики музыкального образования. Изд. 3е, испр. и доп.- М., 2010.
3. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004.
4. Базиков, А.С. Педагогические условия формирования положительного отношения учащихся к музыкальным занятиям: (На материале учебной работы в музыкально-исполнительском классе): дисс... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1997.
5. Бехтерев, В.М. Объективная психология. – М., 1991.
6. Блох, О. А. Психология и педагогика музыкального творчества. – М., 2009.
7. Выготский, Л. Психология искусства. – М., 1987.
8. Денискина В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения (методические рекомендации). Верхняя Пышма, 1997.
9. Давыдов, В. В. Проблема развивающего обучения. – М., 1986.
10. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2000.
11. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997.
12. Землянинский Б.Я. О музыкальной педагогике. – М.: Музыка, 1987.
13. Казакова, А.Г. Педагогика профессионального образования: Монография. –

М.: Экон-информ, 2007.

14. Каменская, Е.И. Педагогика: Конспект лекций. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.

15. Котомин, Е.В. О некоторых тенденциях в современном музыкальном образовании.// В сб. Тенденции музыкального образования в XXI веке – М.: МГУКИ, 2006.

16. Литвак А.Г. Восприятие слепых и слабовидящих// Общая психология. М., 1985.

17. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания : Учеб. пособие для пед. вузов / Под ред. ред. П.И.Пидкасистого. - М. : Пед. о-во России, 2002.

18. Нейгауз, Г. Об искусстве фортепианной игры – М., 1973.

19. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушением зрения – методическое пособие, Международный университет семьи и ребенка имени Рауля Валленберга, СПб, 1995.

20. Общая психология: Учеб. для студ. Пед. ин-тов / Под. Ред. А.В.Петровского.– 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986.

21. Педагогика. Учеб. пособие / Под. Ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высш. образование, 2006.

22. Перельман, Н. В классе рояля. – М., Классика-XXI, 2003.

23. Педагогика: Учеб. пособие /Под ред. Савина Н.В. – Изд.2-е, доп. – М.: Просвещение, 1978.

24. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед.учеб.заведений/Под ред.Г.М.Цыпина. – М.: Академия, 2003.

25. Петрушин, В. И. Музыкальная психология. – М., 2008.

26. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб.пособие для студ.муз.фак. высш. пед.учеб.заведений / Под ред.Г.М.Цыпина. – М.: Академия, 2003.

27. Подуровский, В. Сулова, Н. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: Владос, 2001.

28. Рубинштейн, С. Л.Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2005.

29. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания : Учеб. пособие для вузов. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
30. Саенко, Ю.В. Специальная психология: Учебное пособие. – М.: Академический проект, 2006.
30. Савшинский, С. Работа пианиста над музыкальным произведением. – М.: Классика-XXI, 2004.
31. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
32. Тарасов, Г.С. Педагогика в системе музыкального образования: Учеб. пособие по курсу «Педагогика» / ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1986.
33. Тимакин, Е.М. Воспитание пианиста. – М.: Сов. композитор, 1984.
34. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л., 1947.
35. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1965.
36. Филатов, Ф.Р. Психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2004.
37. Фейгин, М. Индивидуальность ученика и искусство педагога. – М.: Музыка, 1975.
38. Фольклор: проблемы сохранения, изучения и пропаганды. Тез. Всесоюз. Науч.-практ. конф: В 2 ч. – М., 1988.
39. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учеб. пособие. – СПб.: Композитор, 2008.