

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ АКАДЕМИЯ ИСКУССТВ**

ГРИНЬКО О. Г.

**Обучение студентов
с различными нозологиями
в классе вокального ансамбля**

Учебно-методическое пособие



Москва, 2020 г.

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

**Обучение студентов
с различными нозологиями
в классе вокального ансамбля**

Учебно-методическое пособие

ББК 85.314
УДК 378:784

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
Российская государственная специализированная академия искусств**

Автор:

Гринько Олеся Геннадиевна, старший преподаватель кафедры оперного пения ФГБОУ ВО «Российская государственная специализированная академия искусств»

Рецензенты:

Лисовский Константин Павлович, Народный артист России, профессор кафедры сольного пения ФГБОУ ВО «Российская академия музыки им. Гнесиных»

Диденко Валерий Дмитриевич, доктор философских наук, профессор кафедры философии пения ФГБОУ ВО «Государственный университет управления»

Настоящее издание печатается по решению Ученого совета
Российской государственной специализированной академии искусств

Обучение студентов с различными нозологиями в классе вокального ансамбля:
Учебно-методическое пособие / Гринько О.Г. – М.: РГСАИ, 2020. – 107 с.

Данное учебно-методическое пособие посвящено проблемам профессионального обучения вокально-ансамблевому искусству студентов высших учебных заведений с различными видами нозологий.

В пособии раскрываются основные этапы работы в инклюзивном классе вокального ансамбля. Цель издания – сориентировать преподавателей дисциплины в вопросах специфики обучения студентов с ОВЗ, показать основные проблемы, возникающие в процессе освоения учебного репертуара и пути их решения, а также выявить возможные профессиональные преимущества таких студентов.

Издание может быть использовано для обучения студентов на вокальных факультетах высших учебных заведений, а также с целью проведения курсов повышения квалификации педагогических кадров и работников отрасли культуры и искусства.

© Гринько Олеся Геннадиевна, 2020

© Российская государственная
специализированная академия искусств, 2020

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	5
Раздел I. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ	8
1.1 Основные аспекты обучения вокально-ансамблевому исполнительству в высшей школе	8
1.2 О необходимых профессиональных качествах преподавателя инклюзивного класса вокального ансамбля	23
1.3 Компьютерные технологии в обучении вокально-ансамблевому исполнительству студентов с ОВЗ	28
Раздел II. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛЬНОМУ АНСАМБЛЮ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ НОЗОЛОГИЯМИ	34
2.1 Общие вопросы профессиональной подготовки в классе вокального ансамбля студентов с ОВЗ	34
2.2 Работа со слабовидящими и незрячими в классе вокального ансамбля	39
2.3 Обучение вокально-ансамблевому исполнительству студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата	49
Раздел III. ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	103
БИБЛИОГРАФИЯ	106

ВВЕДЕНИЕ

Вокальный ансамбль занимает важнейшее место в процессе подготовки профессионального певца – артиста музыкального театра. Обусловлено это тем, что именно эта дисциплина способствует формированию навыков и умений совместного творчества, которые необходимы в профессиональной деятельности вокалиста-исполнителя.

Суть этих навыков заключается в следующем:

- умение слушать и слышать партнёров;
- умение понимать и транслировать верную и единую стилистическую и музыкально-драматическую концепцию;
- умение подобрать наиболее подходящую систему музыкально-выразительных средств в ансамбле;
- способность оперативно реагировать на незапланированные исполнительские ситуации как собственные, так и со стороны партнёров и т.д.

Одной из важнейших задач современной педагогики искусства является профессиональное обучение и воспитание людей с различными видами нозологий. Необходимость в получении ими профессии продиктовано не только и не столько гуманными целями, сколько стремлением сформировать из них полноценных специалистов, способных создавать материальные, социальные и духовные ценности. Реализовывать такую цель в жизнь призвано инклюзивное образование.

Отметим, что первые примеры инклюзивного обучения появились в 30-е годы XX века как педагогические концепции обучения детей, связывающие специальное образование и общее для преодоления у ребенка социально-общественных и физиологических дефектов развития. Тем не менее, широкое употребление термина «люди с особыми потребностями» инициировала Саламанская декларация только лишь в 1994 году. 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). Эти позиции важны как база, помогающая полноценно реализовывать концепцию инклюзивного обучения студентов с различными нозологиями в классе вокального ансамбля.

Вопрос специфики инклюзивного обучения в классе вокального ансамбля является достаточно непростым по ряду причин. Во-первых, собственно музыкальное инклюзивное образование является достаточно новым явлением в области современной творческой педагогики, до недавнего времени оно не входило в число приоритетных задач художественного образования, что объясняет практически полное отсутствие фундаментальной исследовательской литературы в этом направлении. Во-вторых, практически полностью отсутствует теоретическая и методическая литература по вопросам преподавания вокального ансамбля даже без учёта какой-либо специфики обучения людей с ограниченными возможностями здоровья. В-третьих, полностью отсутствуют разработки в данной области педагогики и исполнительства в инклюзивных условиях. По этим причинам автор в процессе работы над данным изданием во многом опирался на свой педагогический опыт работы с студентами с ограничениями по здоровью. Соответственно, представляемая методика во многом является экспериментальной, но уже доказавшей свою состоятельность¹, а её автор предлагают вариантную

¹ Данное утверждение основано на данных о трудоустройстве выпускников, профессионально участвующих в

педагогическую модель, сформированную в условиях своей профессиональной деятельности.

Раздел I. МЕТОДОЧИСЕКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ

1.1 Основные аспекты обучения вокально-ансамблевому исполнительству в высшей школе

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»².

Возникший из уникальной хоровой культуры и органично включив в себя романсовое искусство, вокальный ансамбль приобрёл в процессе своего развития статус самостоятельного вида творчества.

Вокальный ансамбль прошёл огромный путь исторического развития: от простейшего двухголосия до глубоких полифонических и фактурных трансформаций. В интонационном плане вокальный ансамбль органично

² Хиндемит П. Сборник статей и исследований / Редактор-составитель И. Прудникова.— М.: Советский композитор, 1979, с. 35.

вписывался в эстетическую направленность развития музыки конкретного периода. Например, очевидны смежность интонаций 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. В качестве отдельных номеров кантат или ораторий отечественных авторов вокальные ансамбли 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 использовали 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, это связано 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 существовали и существуют как слаженные коллективы со стабильным составом музыкантов. 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.

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 концертных вокально-ансамблевых программ по ряду причин. Первая из них 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 устойчивое представление о промежуточной роли вокального ансамбля между сольным и хоровым исполнительством, что также не способствует его более прогрессивному развитию. В-третьих, вокалисты, обученные в традиции сольного исполнительства, достаточно часто не осознают острой необходимости овладения искусством вокального ансамблирования. Хористы, качественнее

владеющие навыками ансамблевого пения, в большинстве случаев не обладают достаточно яркими голосовыми данными. Четвёртая причина заключается в репертуарных особенностях, а точнее, в отсутствии достаточной изученности и систематизации всего вокально-ансамблевого репертуара.

Теперь непосредственно обратимся к методическим аспектам обучения вокально-ансамблевому исполнительству. Вокальный ансамбль относится к группе специальных дисциплин обучения певцов и служит важным звеном в процессе формирования их профессионального мастерства, существуя в 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 комплекс вокалиста.

Совместная форма певческого творчества на занятиях вокальным ансамблем направлена на формирование важнейших профессиональных навыков:

1. непосредственное воспитание исполнительских ансамблевых качеств, что подразумевает овладение основными исполнительскими приёмами пения в составе ансамбля;
2. занятия вокальным ансамблем позволяют расширить репертуарные возможности в процессе освоения разнообразного по стилям и жанрам материала: от раннебарочных образцов до композиций XXI века, от ораторий, кантат и месс до народных песен.

В работе с вокальным ансамблем преподавателю класса необходимо руководствоваться нижеизложенными принципами:

- скрупулёзно изучить вокально-технологический уровень мастерства студента, возможности и ограничения голосового аппарата участников ансамбля;

- предварительно обсудить выбираемый репертуар на кафедре либо с преподавателем студента по сольному пению с целью проектирования единой стратегии развития обучающегося;
- распределить ансамблевые партии, исходя из темброво-тесситурной специфики каждого учащегося;
- способствовать развитию творческой инициативы всех участников ансамбля;
- точно, ёмко, в доступной для студентов форме объяснять ансамблево-технические и художественно-образные задачи,
- следить за беспрекословно точным выучиванием композиторского текста и соблюдением авторских намерений: динамики, агогики, штрихов и т. д.;
- развивать навыки синхронного слышания своего голоса и общей ансамблевой фактуры;
- следить за отсутствием переутомления голосовых аппаратов студентов, 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 студентов 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 вокально-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, посвящённом обучению в классе вокального ансамбля со студентами с ограничениями по зрению и нарушениями работы опорно-двигательного аппарата, пока же кратко охарактеризуем основные особенности воспитания ансамблевых навыков на этих этапах.

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 и поставленных вокально-технологических задач в классе сольного пения, но и от специфики программы обучения. Если речь идёт о программах бакалавриата и магистратуры, то в них, как правило, не уделяется большого внимания оперной подготовке обучающихся наличием соответствующего блока дисциплин («Музыкальный

театр: работа над партией с концертмейстером», «Музыкальный театр: работа над партией с дирижёром», «Музыкальный театр: постановка спектакля с режиссёром», «История музыкально-театрального искусства», «Творчество современных музыкальных театров», «Актёрское мастерство», «Грим» и др.). В таком случае в программу курса вокального ансамбля целесообразно включать ансамбли из опер. Напротив, программа специалитета в большинстве случаев подразумевает изучение указанного выше блока дисциплин. Соответственно, в такой ситуации в классе вокального ансамбля целесообразно изучать камерно-вокальные произведения и сочинения кантатно-ораториальных жанров.

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 а 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, не существует хрестоматий педагогического репертуара для вокального ансамбля, в которых были бы подобраны произведения, расположенные по степени сложности и уровням высшего образования, с методическими рекомендациями. Так, например, в «Хрестоматии курса вокального ансамбля»³ 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 познакомить молодых исполнителей с произведениями разных времён, стилей, музыкальных направлений, национальных школ.

Не смотря на существующие серьёзные проблемы в методическом и хрестоматийном обеспечении реализации дисциплины, преподавателю класса

³ Хрестоматия курса вокального ансамбля / сост. .А. М. Скульский. – М.: Музыка, 1989. – 128 с.

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 возможностью 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 кроются 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, способов 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 высшего учебного заведения имеет некоторые особенности, которые связаны с изменениями состава ансамблей в

течение цикла обучения, поэтому важной составляющей работы преподавателя является качественное комплектование голосов в ансамбле, что в значительной степени влияет на вокально-технический и художественно-эстетическое развитие студентов.

Отбор репертуара по типам голосов является очень важным в процессе формирования ансамбля. Ансамбли могут быть как однородными (исполняемые сугубо женскими или сугубо мужскими голосами), 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;
- способом звукообразования.

Формирование ансамблей по принципу тембральных свойств голоса 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 студента 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, особенностях языка, его фонетики, в частности, в случае исполнения произведений на иностранном языке, 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 совместно 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.

За весь период обучения в классе вокального ансамбля обучающийся 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 мотивирует преподавателя класса тщательно подбирать репертуар, а студентов 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, потому что каждый певец обладает своими уникальными особенностями. Однако совместная работа, нацеленная на поиск единого творческого решения, способствует приобретению опыта, расширяет музыкальный кругозор, помогает внутреннему обогащению новыми вокально-техническими средствами.

Исполнение вокально-ансамблевых программ 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 студентами 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 метроритмических, гармонических и агогических особенностей;
- анализ специфики интонационного 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 создания произведения, его стиле, жанровых особенностях. Всё это помогает правильно раскрыть авторский замысел, глубже понять образную сферу.

Процесс анализа поэтического текста требует особого внимания к его структуре, поиска основных разделов, кульминаций, представления, 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 студентам 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 студентам 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 студентов, 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 (1-2 семестры) хорошо брать для изучения произведения с небольшим диапазоном, вертикальной структурой написания мелодических линий, несложные по метроритму. В 3-4 семестрах 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 третьем, заключительном в изучении дисциплины «Вокальный ансамбль» курсе, 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 – возможное отсутствие качественной общей музыкально-теоретической подготовки студентов-певцов. В процессе обучения данный недостаток нивелируется в результате накопления соответствующих знаний и практического опыта. Вторая причина – недостаточная вокально-технологическая база и исполнительский опыт, вполне естественно встречающиеся на первом или втором 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 искоренятся, если преподаватель обращает на них внимание, делает студентам 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 студентов на чёткое произнесение текста.

Таким образом, знания и практические навыки, которые получает студент

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 айти точную модель для создания соответствующего настроения выступления, а при необходимости – помочь пережить неудачи и выяснить причины с целью избежания ошибок в будущем. Уверенность участников ансамбля передаётся друг другу, помогая обрести «твёрдую исполнительскую почву», а, следовательно, физическую и эмоциональную свободу.

1.2 О необходимых профессиональных качествах преподавателя инклюзивного класса вокального ансамбля

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.

Федеральными образовательными стандартами высшего образования выдвигаются требования к личностным качествам преподавателя высшей школы, которые неотделимы от его профессиональных компетенций. В их число входит и готовность обучать студента вне зависимости от наличия или отсутствия у него каких-либо нозологий. В основе этого положения лежит принцип гуманизации образовательного процесса, что подразумевает создание лично-направленной модификации обучения, изменение формы общения

преподавателя со студентами. Такая ситуация требует от преподавателя вокального ансамбля умения активно творчески участвовать в совместной работе, обязательно учитывать индивидуальные особенности развития и возможности обучающихся.

В наше время изучение проблем профессионального обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) имеют повышенный интерес. Это связано как с внедрением в образовательную практику Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», так и с непосредственной активизацией интереса к получению высшего образования инвалидами и лицами с ОВЗ – в т. ч. и творческого. Такое положение мотивирует преподавателей творческих дисциплин высшей школы на выработку специфических методов обучения таких студентов при несомненном приоритете конечной цели – воспитание профессионального артиста, художника, дизайнера, режиссёра и т.д.

В начале определимся, что кроется под лексемой «ограниченные возможности здоровья»? В целом, они могут быть временными или постоянными, частичными или общими, физическими и/или психическими. Сразу же определимся, что получение профессионального творческого образования людьми с серьёзными психическими отклонениями, к сожалению, не представляется возможным в данное время в силу объективных причин, но мы очень рассчитываем на то, что со временем и этот барьер будет преодолён. Что касается физических ограничений, то отметим, что они накладывают существенный отпечаток на психологию такого человека. Нередко люди с инвалидностью желают изолировать себя от общества, выделяются заниженной самооценкой, тревожностью и неуверенностью в собственных силах. В нашей практике мы сталкиваемся и с обратными случаями, когда самооценка у таких студентов бывает чрезмерно завышена. Как правило, это связано с их активным участием в детском и юношеском возрасте в различных конкурсах не самого высокого уровня, а также мероприятиях культурно-социальной направленности с участием известных музыкантов. С позиции адаптации ребёнка с

инвалидностью в современном обществе, обретении уверенности в своих силах такие мероприятия, бесспорно, полезны. Но с точки зрения дальнейшего профессионального обучения к ним нужно относиться с определённой долей осторожности – особенно к конкурсам указанного выше уровня, в которых дети и подростки с ОВЗ неизменно занимают призовые места, что, в свою очередь, формирует у них некорректное представление о собственном «высоком» профессиональном уровне. Затем, приступая к получению высшего творческого образования, таким студентам приходится крайне непросто. Напомним слова В. А. Сухомлинского: «То, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы»⁴. Давайте не будем совершать подобные упущения.

Немало проблем приносит не всегда адекватно осознаваемое родителями школьников и учителями начального звена обучения музыке так называемая музыкальная терапия. Практический опыт психокоррекционной работы средствами музыкального искусства, в частности, совместного пения, показывает её терапевтический и коррекционный, но вовсе не **профессиональный** эффект в работе с различными видами нозологий. Например, психологический аспект воздействия музыки, пения на заикающегося связан, прежде всего, с коррекцией нарушений его эмоционально-личностной сферы, где важное место занимает коммуникативная функция, расширение социального опыта, умение адекватно общаться, взаимодействовать в совместной деятельности. Это, безусловно, помогает в будущем профессиональном обучении таких студентов, но не заменяет базовые навыки академического пения и, в частности, пения ансамблевого. Об этом необходимо помнить и преподавателям, и родителям таких обучающихся.

Суммируя сказанное выше обозначим, что в начале обучения в классе вокального ансамбля неподготовленные к профессиональному обучению студенты с ОВЗ относятся к замечаниям преподавателя с большой долей

⁴ Сухомлинский В. А. Советы взрослым и юношеству [электронный ресурс]. URL: <http://www.selezneva-lichnost.ru/index.php/vospityvaem-vmeste/499-v-a-sukhomlinskij-sovety-vzroslym-i-yunoshestvu> (дата обращения: 02.11.2019)

недоверия, критически оценивая не только его работу, но и взаимодействие со студентами-однокурсниками в ансамбле. По существу, в этой ситуации такой студент не учится. Он уверен в том, что он всё знает и умеет, а это далеко не так. Как правило, осознание необходимости реального обучения у таких студентов приходит достаточно поздно, а иногда и слишком поздно и, как показывает практика, не все из них доходят путь обучения до конца.

Вследствие этого с такими студентами работу в классе вокального ансамбля необходимо начинать не с выбора репертуара для соответствующих типов голосов, а с предварительной беседы, изучения их жизненной позиции, социально-психологического состояния, объяснения целей и задач профессионального обучения в классе вокального ансамбля.

.Проблема общения – одна из ключевых в процессе обучения в инклюзивном классе вокального ансамбля, т.к. студент творчески взаимодействует не только с преподавателем, но и с другими студентами. Соответственно, преподаватель класса должен обладать высоким авторитетом. Однако хорошо известно, что в вокальной деятельности завоевание авторитета является крайне непростым. Помимо преданности своему делу, целеустремлённости, высокого профессионализма, преподаватель всё время должен подтверждать своё умение учить. Особенно нелегко это даётся молодым преподавателям, профессионально ответственно требующим от студента вне зависимости от наличия или отсутствия инвалидности систематических занятий, рассчитанных на довольно длительное время, в процессе которых необходимо поддерживать интерес к обучению. Для решения этой проблемы необходимо уметь находить общий язык не только с каждым из студентов в ансамбле, но и наладить коммуникацию между ними, а также увлечь студентов, вызвать у них желание учиться. Этому в немалой степени способствует создание доброжелательного психологического климата, доброжелательных отношений преподавателя и студентов.

Исходя из нашего опыта, можем отметить, что далеко не все преподаватели на практике готовы к работе со студентами с ОВЗ по ряду причин:

1. отсутствие информированности преподавателей о психофизических особенностях студентов с ограниченными возможностями здоровья;
2. недостаточное владение преподавателями специальными методиками обучения, либо ограниченность их применения (так, например, в учебном процессе в классе вокального ансамбля часть функций инклюзивного обучения возлагается на пианиста-концертмейстера);
3. немало преподавателей считают, что степень эффективности обучения зависит только от наличия или отсутствия интеграции в ансамбле здорового студента и студента с ОВЗ;
4. большинство преподавателей не видят разницы между слабовидящим и незрячим студентом, а она существенна и т.д.

Преподаватель может столкнуться ещё с одной проблемой, характерной именно для ансамблевой дисциплины, специфика оценки результатов обучения по которой заключается в выставлении общей оценки на экзамене всему составу ансамбля, а не каждому участнику-студенту в отдельности (что вполне естественно, учитывая, что в совместном творчестве вырабатывается единая художественная концепция, достигаемая совместно подобранными исполнительскими средствами). Студенты без инвалидности не редко опасаются, что не смогут показать хороший результат в ансамбле с их однокурсником с ОВЗ (особенно когда речь идёт об обучающихся с ДЦП). В такой ситуации необходимо провести со студентом без инвалидности отдельную беседу, объяснить ему, что работа в классе может иметь свои особенности, но конечная цель при этом – профессиональное обучение ансамблевому исполнительству и качественная подготовка исполнительской программы – остаётся неизменной. К тому же, в некоторых случаях студенты с инвалидностью имеют ряд неоспоримых преимуществ перед здоровыми. Речь об этом пойдёт далее.

1.3. Компьютерные технологии в обучении вокально-ансамблевому исполнительству студентов с ОВЗ

Широко известно, что молодёжь сегодня тратит большое количество времени на общение в социальных сетях и Интернете, предпочитает невербальное общение «живому». Такая ситуация приводит к формированию так называемого «клипового мышления», чтения первых слов в новостях, прослушивания нескольких тактов музыки – т.е. поверхностному усвоению знаний. Подобные тенденции вынуждают образование, в т.ч. и творческое инклюзивное реагировать на новые реалии.

Любая система образования изначально опирается на традиции, педагогический опыт предшественников. При всех положительных сторонах данного явления оно нередко приводит к консерватизму и даже застою системы, которая периодически нуждается в обновлении. Введение инновационных форм и методов работы в вузе активно обсуждается педагогическим сообществом, что свидетельствует об актуальности данной проблемы. Современная модель «преподаватель – студент» трансформируется в триаду «преподаватель – компьютер – студент». Для человека, выросшего в современной информационной среде и с детства привыкшего к мобильным устройствам, компьютерная составляющая с её наглядностью, компактностью, логической структурой «позволяет создать условия для погруженности в тему занятия и является средством для повышения качества усвоения изучаемого материала»⁵.

Согласно требований ФГОС ВО последнего поколения и соответствующим образом составленными и утверждёнными учебными планами обучения певцов, на освоение теоретических и практических знаний определяется достаточно скромное количество часов аудиторных занятий.

⁵ Ильина С. В. К вопросу об инновационных подходах к обновлению форм и методов преподавания курса истории музыки // Музыкальное и художественное образование: опыт, традиции, инновации: науч. сб. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – Вып. I. – С. 45.

Основной акцент делается на самостоятельную работу обучающихся. Констатируем, что такая ситуация далеко не самая положительная для качественного обучения в инклюзивном классе вокального ансамбля хотя бы по той причине, что на освоение музыкального текста (а этот процесс составляет основную специфику обучения ансамблевого исполнительства певцами с инвалидностью – см. об этом далее) студентам с нозологиями требуется значительно больше времени контактной работы с преподавателем, чем с обычными студентами. К тому же музыкальный коллектив особенно нуждается в совместных занятиях с педагогом, потому что качественное ансамблевое пение возможно только при взаимной работе над раскрытием драматургии сочинения, отработке совместных штрихов, агогики, динамики, поиска синхронности дыхания, тембральном слиянии голосов и т.д.

Немаловажной проблемой, связанной с отсутствием необходимого количества времени на освоение программы, является форсирование результата, которое может нанести вред певческому аппарату. В этой ситуации преподаватель класса вокального ансамбля должен организовать занятия так, чтобы времени хватало на обучение, воспитание и подготовку исполнительских программ, поэтому в арсенале педагога должны быть средства обучения, позволяющие в минимальное количество часов уложить максимум теоретического и, в случае обучения студентов с ОВЗ, технического материала, чтобы больше времени уделить практическим занятиям. Как же современные ИТ-технологии могут в этом помочь?

Сегодня у каждого студента вуза есть смартфон или планшет с виртуальной музыкальной клавиатурой, которая позволяют учить музыкальный текст практически в любом месте. В арсенале современного музыканта также есть ряд программ, позволяющих осваивать музыкальный текст незрячими певцами. Всё это педагог должен использовать для организации самостоятельной работы студентов.

На наш взгляд, время, обычно отводимое на аудиторную работу над разучиванием нотного материала, объяснения содержания произведения

крупной формы, из которого изучается ансамбль, перевод с иностранных языков текстов ансамблей, работу над дикцией, можно сократить. Для этого преподавателю класса вокального ансамбля необходимо использовать либо такие дистанционные платформы обучения, как MOODLE, либо облачные сервисы, где можно разместить заранее записанное занятие. Преподаватель может записать мастер-класс с помощью разработанной специалистами Instagram платформы IGTV. Разработчики IGTV разрешают загружать видеоролики длиной до 60 минут, что позволяет дать полноценный материал для заинтересованных студентов.

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 студентов, страдающих заболеваниями опорно-двигательного аппарата ввиду их наименьшей маломобильности);

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.

На этапе разучивания произведения выделяется два основных вида работы: разбор и разучивание материала, а также процесс «впевания» в произведение. В ситуации разучивания текста незрячими студентами, на которое тратится большое количество времени, обучающиеся, которые могут быстро выучить текст неизбежно находится в бездействии. При применении ИТ-технологий незрячий и видящий студенты могут самостоятельно дистанционно разучивать партии. Для этого можно использовать платформу MOODLE или облачные сервисы Yandex или Mail, которые не только предоставляют дисковое пространство для хранения файлов, фото и видео, но и позволяют работать с этими файлами одновременно разным пользователям, которым преподаватель разрешил доступ к тем или иным файлам. При этом файлы могут предоставляться как для просмотра, так и для прослушивания и редактирования (по выбору преподавателя), что расширяет возможности при совместной удалённой работе.

Если у обучающегося в классе вокального ансамбля есть проблемы с ритмом или чистотой интонирования, он может и должен самостоятельно устранять их, чтобы не тратить аудиторное время на техническую работу. Например, студентам, имеющим проблемы с ритмической организацией, преподаватель может посоветовать использовать один из нотных редакторов - Dorico и Sibelius. Данные программы способны не только записывать нотные партитуры, сыгранные на инструменте или midi-клавиатуре, но и точно воспроизводить мелодию и ритмический рисунок профессиональной партитуры. Так студенты, в т.ч. и с ОВЗ, будет проще справиться с возникшими трудностями и быстро разучить новое произведение. Проблему чистоты интонирования могут решить обычные звукозаписывающие и видеозаписывающие программы, доступные даже на смартфонах, с помощью которых студент может контролировать качество своего исполнения. Графический тональный показ интонации осуществляют такие программы, как Cubase или Reaper, которые способны исправлять звуковысотность записанного голоса, что также может быть полезно для активизации внутреннего слуха студента.

Как было сказано выше, незаменимым подспорьем современного преподавателя вокального ансамбля может стать использование облачного пространства, о чём следует сказать отдельно. Облачное пространство может стать банком данных, в котором могут храниться систематизированные материалы, необходимые каждому студенту, обучающемуся в классе. Облачное пространство может быть организовано по принципу папок, каждая из которых содержит информацию по определённым проблемам обучения.

Преимущества облачного пространства и электронных учебников, размещённых в нём, в том, что студент может самостоятельно изучать учебные материалы из любой точки мира в любое удобное для него время, для чего нужен лишь доступ в Интернет. При необходимости студент может удаленно взаимодействовать с преподавателем и другими студентами с использованием технологий Skype, Facetime, Whats'app-видео и др. При этом музыкальное

образование становится доступно для инвалидов и студентов с особенностями развития.

Кроме облачного пространства и цифрового контента, преподаватель может проводить обучающие вебинары, онлайн-курсы. Это можно сделать в соцсети Instagram, в Facebook, ВКонтакте, или на другой удобной для преподавателя платформе. Формат онлайн-конференции для молодых людей может быть чрезвычайно интересной и плодотворной формой работы. Преподаватель в ходе прямых включений видит и слышит группу учащихся, находящихся на связи с педагогом и друг с другом, общается с ними, а, следовательно, имеет возможность контролировать некоторые формы самостоятельной работы.

Раздел II. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛЬНОМУ АНСАМБЛЮ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ НОЗОЛОГИЯМИ

2.1 Общие вопросы профессиональной подготовки в классе вокального ансамбля студентов с ОВЗ

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 заболевания, имеющегося у студента;
- нацеленность на максимальный профессиональный результат с использованием здоровьесберегающих и инновационных технологий.

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

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

Второй подразумевает, что студенты выполняют задания и способны вступать 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 или музыкотерапии (о чём было сказано выше).

Студенты, 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 со здоровыми студентами.

Для реализации этой цели необходимо опираться на две базисные задачи:

- получаемое образование должно соответствовать современным требованиям по уровню, предъявляемому федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО);
- 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.

Наиболее часто встречающаяся в нашей практике в классе вокального ансамбля является категория обучающихся с отклонениями по зрению. В связи с тем, что при обучении таких студентов наиболее ярко выступают специфические особенности.

Преподаватель должен понимать спецификацию различных физических отклонений 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.

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.

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 со здоровым студентом, 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 осознания своего личностного бытия и бытия «другого» в целенаправленном и органично завершённом качестве – в едином художественно цельном ансамбле. .

Именно в момент психологического сближения участников ансамбля конструируется общий исполнительский образ, создаётся единое психоземциональное 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

многим 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. Студент 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 является с ограничениями по здоровью, 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).

2.2 Работа 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 в них основную специфику обучения незрячих и слабовидящих студентов: 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 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 классе вокального ансамбля.

Целью *первого этапа* является налаживание контактов между исполнителями. Очень важна социализация и взаимоприятие ансамблистов, при которых здоровый студент 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 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 серьёзные проблемы со зрением, 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 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.

Суть *третьего этапа* заключается в реализации композиторского замысла. Основная проблема студентов 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 студенту. Существуют специальные ксерокопирующие устройства, позволяющие распечатывать укрупнённый текст.

Фундаментальной проблемой обучения незрячего с рождения студента 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 вычленяя 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 структуры⁶.

Отметим, что в нашей повседневной работе, ввиду практически полного отсутствия вокально-ансамблевой литературы по Брайлю, невидящим студентам приходится надиктовывать их вокальную партию произведения, которая записывается ими рельефно-точечным шрифтом при помощи специального прибора и грифеля. Отметим ряд специфических особенностей, которые необходимо учитывать преподавателю при такого рода работе.

⁶ 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.

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 фрагмента дуэта А. Е. Варламова «Ненаглядный ты мой»⁷:

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 диэз ля.

Облегчить задачу надиктовывания текста призваны современные

⁷ Более подробный анализ и надиктовку нотного текста для незрячих см. в Разделе 3.

технические устройства, в частности, принтеры Брайля, позволяющие незрячим и слабовидящим студентам не только набирать тексты рельефно-точечным шрифтом, но и конвертировать плоскопечатный 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 самонедостаточности.

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 студентов, 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.

2.3 Обучение вокально-ансамблевому исполнительству студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата

В процессе обучения в классе вокального ансамбля студентов 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. Для успешного решения этих проблем преподавателю класса вокального ансамбля необходимо знать базовые физические особенности развития студентов ДЦП.

При обучении в классе вокального ансамбля студента с нарушениями

работы опорно-двигательного аппарата необходима ситуативная корректировка в связи с индивидуальными особенностями физического и психического развития. Но особенного отношения в этом плане требуют дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Во-первых, сама специфика их заболевания с нарушением мышечной деятельности и дыхательного аппарата наиболее серьёзным образом сказывается на подходах к обучению по сравнению с другими видами физических нарушений (исключая глухоту, при которой специальное обучение музыке не представляется возможным). Во-вторых, заболевания опорно-двигательного аппарата, среди которых чаще всего встречается детский церебральный паралич (ДЦП) часто осложнены сопутствующими нозологиями (нарушение работы зрения, слуха), что создаёт дополнительные трудности и требует от преподавателя класса вокального ансамбля индивидуального подхода к обучению такого студента.

Спастическая диплегия – наиболее часто встречающаяся форма ДЦП (50% всех случаев детского церебрального паралича), известная под названием болезни Литтля. При этом заболевании двигательные проблемы сопровождаются нарушениями артикуляции (что особенно критично в контексте требований к певческой дикции и её синхронности в вокальном ансамбле, а также чёткости исполнения мелкого ритма в быстром темпе), психомоторики и звукопроизношения. Эта форма заболевания поддаётся коррекции при условии постоянного интеллектуального развития, а также развития артикуляционного аппарата и моторики.

Одной из особенностей обучающихся с ДЦП является истощаемость психических процессов, сниженная работоспособность, замедленное восприятие информации, быстрая утомляемость, малый объем памяти. Как следствие – снижение возможности восприятия большого количества информации в течение длительного отрезка времени. По этой причине наиболее целесообразным представляется следующая модель ведения занятия: преподаватель определяет круг задач на конкретное занятие и доносит их до такого студента кратко и чётко, при необходимости, повторяя данную

информацию несколько раз. Такой «дозированный» подход, основанный на нашем практическом опыте работы с обучающимися с ДЦП, представляется нам наиболее эффективным.

У студентом с нарушениями оперно-двигательного аппарата нередко возникают проблемы с выучиванием музыкального текста наизусть. Для успешного купирования этого недостатка целесообразно с первого занятия направить такого студента в русло осмысления художественного образа. Эффективным методом данной работы является визуализация сюжета ансамбля, а также моделирование ситуации общения партнёров по ансамблю. Соответственно, от преподавателя класса вокального ансамбля требуется тщательный отбор педагогического репертуара, который не должен содержать в себе сложных ритмических рисунков, больших мелодических скачков с элементами трудной хроматики, серьёзных гармонических отклонений (не далее тональностей первой, изредка второй степени родства).

Представленный ниже репертуар не разделён по типам голосов в ансамбле, так как, во-первых, информация об этом имеется в открытых источниках и обычных рабочих программах дисциплины, во-вторых, учитывая специфику представленного репертуара, такое разделение нередко носит условный характер и зависит от особенностей конкретного певческого голоса и педагогических задач. Мы же предлагаем преподавателю класса вокального ансамбля ориентироваться прежде всего на те условия воспитания певца с отклонениями в работе опорно-двигательного аппарата, о которых было сказано выше. Отметим, что данный список составлен из репертуара, доступного в сети Интернет, что значительно облегчает его поиск.

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ПЕСНИ

1. Ах, реченьки, реченьки.
2. Ах, утушка луговая.
3. Ах, что ж ты, голубчик, невесел сидишь.
4. Белолица, круглолица.

5. Вниз по матушке по Волге.
6. Во поле берёза стояла.
7. Выйду ль я на реченьку.
8. Вылетала голубина.
9. Как у нас на улице.
10. Лучина.
11. Молодка, молодка молодая.
12. Уж как пал туман.
12. Цвели, цвели цветики.
13. Чем тебя я огорчила.

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ

А. Алябьев

1. Вечерний звон.
2. Русский локон.
3. Соловей.
4. Счастлив тот, кому забавы.

П. Булахов

1. Минувших дней очарованье.
2. Серенада.
3. Тройка.

А. Варламов

1. Вдоль по улице метелица метёт.
2. Выйдем на берег.
3. Горные вершины.
4. Для чего ты, луч востока...
5. Звёзды блещут (Серенада).
6. К месяцу.
7. Молодая молодка.

8. На заре ты её не буди.
9. Ненаглядный ты мой.
10. О, молчи, милый друг, молчи.
11. Отрадный сон.
12. Рано, рано ты, цветик, во поле распустился.
12. Река шумит.
13. Спишь ли ты, моя девица.
14. Ты скоро меня позабудешь.

К. Вильбоа

1. В реке бежит гремучий вал.
2. Волшебный сон.
3. Моряки.
4. Вы не придёте вновь.
5. Жаворонок.

В. Главач

1. Под дождём.

М. Глинка

1. Баркарола.
2. В крови горит огонь желанья.
3. Воспоминание.
4. Вы не придёте вновь.
5. Жаворонок.
6. Колыбельная песня.
7. Не говори, что сердцу больно.
8. Не искушай меня без нужды.
9. Северная звезда.
10. Скажи, зачем...
11. «Я люблю», – ты мне твердила.

Б. Гродзкий

1. Зарумянясь, алой краской...
2. Крики чайки белоснежной...
3. Недавно.
4. Ночь пролетела...
5. Жаворонок.

А. Гурилёв

1. Век юный, прелестный.
2. Вьётся ласточка сизокрылая.
3. Колокольчик.
4. Не шуми ты, рожь.
5. Радость-душечка.
6. Хожу я по улице.
7. Что цвели-то, цвели цветики.

А. Даргомыжский

1. Ванька-Танька.
2. Камень тяжёлый на сердце лежит.
3. Минувших дней очарованья...
4. Ночевала тучка золотая...
5. Юноша и дева

С. Донауров

1. Венецианская серенада.

Ю. Капри

1. Я любила его.

И. Корнилов

1. Батюшка жеданный.

А. Кочетова

1. Я долго стоял неподвижно...

Ц. Кюи

1. Омывшись на заре.

2. Последние цветы.

П. Макаров

1. Во сне неутешно я плакал...

В. Соколов

1. Море и сердце.

А. Спиро

1. Ночи безумные.

А. Титов

1. Ты помнишь ли?

Н. Титов

1. Талисман.

П. Фёдоров

1. Прости меня, прости!

Б. Шереметев

1. Я вас любил.

М. Яковлев

1. Зимний вечер.

2. Элегия

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ КОМПОЗИТОРОВ

Ш. Гуно

1. Под сенью листвы.

Г. Доницетти

1. Аве Мария.

Ф. Дуранте

1. Сердце, к борьбе готовься!

Ф. Кампана

1. В любви вся жизнь.
2. Видишь, луна сияет.
3. О, повтори мне!

Л. Мазини

1. Отчизна ласточек.

М. Маркези

1. Вокализы-трио.

Б. Марчелло

1. Ручеёк.

Ф. Мендельсон

1. Баркарола.
2. Хотел бы в единое слово...

Дж. Меркаданте

1. Охота.

К. Монтеверди

1. Стражду, стражду...

В.-А. Моцарт

1. Верность (ноктюрн).
2. Если мы в разлуке (ноктюрн).
3. О, вы, глаза любимые (ноктюрн).
4. О страшный час разлуки (ноктюрн).

5. Милая крошка, погоди!

Г. Пёрселл

1. Нет мне покоя на свете.

Г. Роуз

1. Люби меня.

Д. Сарри

1. Пастораль.

К. Сен-Санс

1. Аве Мария.

Ф. Шуберт

1. Вечером.

Р. Шуман

1. К вечерней звезде.

2. Майская песня.

3. Осенняя песня.

4. Песня мая.

Обратим внимание на то, что преподаватель класса вокального ансамбля должен в процессе выбора репертуара ориентироваться не только на решение задач обучения на данном этапе, но и выстроить общую стратегию развития студента с инвалидностью, ставя во главу угла главную цель – воспитание профессионального певца. После выбора репертуара наступает этап разбора нотного материала и работы над ним.

Работа студента с нарушением опорно-двигательного аппарата над музыкальным текстом должна проводиться в присутствии преподавателя класса с участием пианиста-концертмейстера. Это связано с тем, что такие

обучающиеся обладают пониженным уровнем внимания и при самостоятельной работе нередко некорректно выучивают текст. В связи со спецификой их заболевания неправильно освоенный материал очень трудно поддаётся коррекции в классе, что значительно усложняет профессиональное обучения ансамблевому мастерству.

Методика такой работа заключается в следующем:

1. берётся небольшой, логически завершённый фрагмент сочинения;
2. эпизод учится в формате «соло – концертмейстер»;
3. после успешного усвоения предыдущего этапа, концертмейстер играет свою партию, а также партию (и) партнёра (ов) по ансамблю, а студент с ДЦП исполняет свою партию со словами; при этом преподаватель класса следит за точностью исполнения студентом ритма, интонационной чистотой, ясностью дикции.

На данном этапе от преподавателя и концертмейстера требуется терпение и тактичность. Занятия должны проходить в атмосфере спокойствия и доброжелательности. При появлении признаков напряжения, усталости занятие должно прерываться на отдых. В дальнейшем, по состоянию и реакции учащегося, можно постепенно прибавлять время на процесс занятий и сокращать перерывы. Также нужно учитывать, что определённые потери от уже отработанного на занятии материала в следующий приход студента с ЩЦП на занятие могут быть частично утеряны. В этом случае необходимо спокойно и доброжелательно вернуться вновь к отработке данного фрагмента, поддержав такого студента психологически – не ругая его, а акцентируя его внимание на положительных моментах освоения текста, пусть даже самых минимальных.

Наиболее специфической проблемой обучения студентов с ДЦП в классе вокального ансамбля на данном этапе является проблема ритмической культуры – проблема объективная ввиду специфики их нозологии. По этой причине занятия должны сопровождаться ритмической и мелодической поддержкой, т.е. дублированием вокальной партии пианистом-

концертмейстером. При этом не нужно пропевать сочинение с начала до конца. Значительно более эффективным будет метод фрагментарного изучения материала. Суть его заключается в следующем:

1. берётся небольшой, логически законченный фрагмент изучаемого произведения
2. пианистом-концертмейстером играет отдельно (без инструментальной партии и других вокальных партий) вокальная партия, которую изучает студент с ДЦП;
3. если в этом фрагменте присутствует пунктирный ритм, то пианист-концертмейстер должен чётко, приёмом игры *marcato* выделить такой ритм
4. если степень заболевания позволяет совершить данную операцию, то целесообразным представляется попросить студента точно простучать или прохлопать ритмический рисунок фрагмента; при такой отработке значительно лучше устанавливаются ритмические и слуховые связи;
5. только после предыдущих этапов, когда ритм и звуковысотность хорошо выучены, можно приступать к соединению партий в ансамбле.

В этой связи подчеркнём особое значение для студентов с ДЦП занятий ритмическими дисциплинами (музыкально-ритмическое воспитание, сценическое движение, танец) и фортепиано. Эти дисциплины при специальном подходе в таком обучающемся могут существенно помочь им в выработке чувства ритма, снятия мышечных спазмов и выработке более «продолжительного» внимания.

Для студентов с ДЦП особую роль играют сценические выступления. Не нужно при этом ждать от них быстрого результата. Как правило, он пропорционально ниже, чем у студентов с ограничениями по зрению. Но сценический опыт является для них мощным мотиватором и эффективно помогает бороться с фактором неуверенности в собственных силах, которая также более явно выражена у них, чем у обучающихся с нарушениями зрения.

Работа преподавателя на уроке связана с постоянной наблюдательностью.

Он должен видеть и корректировать не только внешние движения студента, но и его внутренние эмоциональные изменения. Чуткое отношение к учащемуся, умение мобилизовать его волю, сочетание терпения и выдержки является основой успешного воспитательного воздействия.

Достаточно характерной особенностью студентов с ДЦП является пассивность в обучении. Как показывает наша работа, преодолеть её возможно и зависит такое преодоление от преподавателя класса. Такие студенты положительно отзываются на эмоциональное объяснение материала с приведением достаточного количества примеров из смежных искусств и кинематографа, а также на педагогический показ. По этой причине преподаватель класса вокального ансамбля должен обладать не только педагогическим, но и исполнительским мастерством, уметь показать голосом изучаемое произведение.

Нередко в класс вокального ансамбля ВУЗа приходят студенты, никогда ранее не участвовавшие в профессиональном совместном музицировании. В таком случае у студента с ДЦП такой новый вид деятельности вызывает сильное сомнение в собственных силах и страх перед возможными ошибками. Такая ситуация основана на известных личностных и социальных стереотипах, согласно которым люди с инвалидностью боятся не справиться с поставленной задачей, не уверены в своих силах. Преподаватель класса должен поинтересоваться у такого студента опытом подобного исполнительства и, в случае отсутствия такового, провести предварительную беседу, настроить на положительный лад.

Как уже было сказано ранее, в вокально-ансамблевой работе студент без ограничений по здоровью должен быть готов к взаимодействию со своим однокурсником с инвалидностью. При этом от первого требуется не только понимание того, что конечной целью совместной работы является не только профессиональный исполнительский результат, но и само его достижение возможно только при совместных усилиях.

На наш взгляд, в качестве дополнительного средства обучения студентов

с ДЦП целесообразно использовать современные информационные и компьютерные технологии. Возможность контактировать с учителем на расстоянии в режиме онлайн, разовые консультации способствуют улучшению усвоения изучаемого материала.

Раздел III. ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

В приложении для незрячих студентов представлена надиктовка с комментариями вокальных партий некоторых ансамблей. Всего представлено шесть таких примеров – по количеству семестров освоения дисциплины по программе специалитета, которая включает:

1 семестр. Камерное произведение композитора глинкиского периода.

2 семестр. Камерное произведение композитора глинкинского периода.

3 семестр. Камерное произведение отечественного композитора или РНП

4 семестр. Камерное произведение зарубежного композитора.

5 семестр. Произведение эпохи барокко или кантатно-ораториальное сочинения любого периода

6 семестр.

1. Камерное произведение зарубежного или отечественного композитора.

2. Произведение по выбору.

В зависимости от уровня овладения профессиональными компетенциями, обручающемуся может быть подложено в течение семестра освоить дополнительное произведение по выбору преподавателя по дисциплине.

Соответственно, каждый пример (см. далее) взят из типового репертуарного списка, поэтому преподаватель класса вокального ансамбля может воспользоваться такой надиктовкой в качестве готового дидактического материала.

М. И. Глинка. «Не говори, что сердцу больно»

НЕ ГОВОРИ, ЧТО СЕРДЦУ БОЛЬНО

Слова Н. ПАВЛОВА

Переложение О. Дютша
(1825 — 1863)

Moderato
f risoluto

semplice con espressione
Не го-во-ри, что серд-цу
semplice con
Не го-во-

espressione
боль-но от ран чу-жих, что сле-зы
-ри, что серд-цу боль-но от ран чу-жих,

ка-тят-ся не-воль-но из глаз тво-
что сле-зы ка-тят-ся не-воль-но из глаз тво-

- их; будь мол-ча - ли - ва, как мо - ги - лы,
 - их; будь мол-ча - ли - ва, как мо - ги - лы,

Tempo di valse

кто ни стра - дай; и за не - вин - ных Бо - га
 кто ни стра - дай, и за не -

си - лы не при - зы - вай. Тво -
 - вин - ных Бо - га си - лы не при - зы - вай.

dolce

- ей ду - ши свя - ты - е зву - ки, твой дет - ский
 Тво - ей ду - ши свя - ты - е зву - ки, твой дет - ский

dolce

con disprezza

бред, пе - ре - тол - ку - ет всё от
 бред, твой дет - ский бред, пе - ре - тол - ку - ет всё от

con disprezza

ску - ки без - бож - ный свет. Тво -
 ску - ки без - бож - ный свет.

f *dolce*

- ей ду - ши свя - ты - е зву - ки, твой дет - ский
 Тво - ей ду - ши свя - ты - е зву - ки, твой дет - ский

dolce

бред, *con disprezza* пе - ре - тол - ку - ет всё от
 бред, твой дет - ский бред, *con disprezza* пе - ре - тол - ку - ет всё от

The first system of the musical score consists of four staves. The top two staves are vocal lines in treble clef, with lyrics in Russian. The bottom two staves are piano accompaniment in grand staff notation. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The first vocal line starts with a fermata over the first measure. The piano accompaniment features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, with some chords marked with a 'V'.

ску - ки без - бож - ный свет, без -
 ску - ки без - бож - ный свет, без -

The second system of the musical score consists of four staves. The top two staves are vocal lines in treble clef, with lyrics in Russian. The bottom two staves are piano accompaniment in grand staff notation. The key signature has two flats, and the time signature is 4/4. The vocal lines are marked with a forte 'f' dynamic. The piano accompaniment continues with chords and melodic fragments.

- бож - ный свет!
 - бож - ный свет!

The third system of the musical score consists of four staves. The top two staves are vocal lines in treble clef, with lyrics in Russian. The bottom two staves are piano accompaniment in grand staff notation. The key signature has two flats, and the time signature is 4/4. The vocal lines end with an exclamation mark. The piano accompaniment features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, with some chords marked with a 'V'.

The fourth system of the musical score consists of two staves for piano accompaniment in grand staff notation. The key signature has two flats, and the time signature is 4/4. The piano accompaniment continues with chords and melodic fragments, ending with a double bar line.

Надиктовка верхнего голоса.

Скрипичный ключ. При ключе два бемоля. Размер четыре четверти. Модерато.

Пять тактов паузы.

Шестой такт. Половинная пауза, восьмая пауза. В первой октаве восьмые соль, ля, си. Конец такта.

Седьмой такт. Во второй октаве до четверть, в первой октаве си четверть, ля четверть, соль четверть. Конец такта.

Восьмой такт. Соль половинная, ми четверть, четвертная пауза. Конец такта.

Девятый такт. Четвертная пауза, восьмая пауза, ре восьмая, ля четверть, восьмая пауза, ре восьмая. Конец такта.

Десятый такт. Си четверть, четвертная пауза, восьмая пауза, си восьмая, во второй октаве восьмые до, ре. Конец такта.

Одиннадцатый такт. Четверти ми, ре, до, в первой октаве четверть си. Конец такта.

Двенадцатый такт. Си половинная, ля четверть, четвертная пауза. Конец такта.

Тринадцатый такт. Четвертная пауза, восьмая пауза, фа восьмая, во второй октаве до четверть, восьмая пауза, в первой октаве фа восьмая. Конец такта.

Четырнадцатый такт. Во второй октаве ре четверть, четвертная пауза, восьмая пауза, в первой октаве восьмые си, си, си. Конец такта.

Пятнадцатый такт. Четверть с точкой си, восьмая си, четверть с точкой си, восьмая си. Конец такта.

Шестнадцатый такт. В первой октаве си четверть, в малой октаве си четверть, половинная пауза. Конец такта.

Семнадцатый такт. Четвертная пауза, восьмая пауза, в первой октаве восьмая соль, четверть с точкой соль, восьмая ре. Конец такта.

Восемнадцатый такт. Четверть ми, четвертная пауза, восьмая пауза, восьмая соль, во второй октаве восьмая до, восьмая ре. Конец такта

Девятнадцатый такт. Четвертные ми, ре, до, в первой октаве четвертная до. Конец такта.

Двадцатый такт. Половинная си, четверть фа, четвертная пауза. Конец такта.

Двадцать первый такт. Половинная пауза, четвертная пауза, в первой октаве восьмые ля, си, во второй октаве восьмая до. Конец такта.

Двадцать второй такт. В первой октаве четверть си, две четвертные паузы, восьмая пауза, восьмая фа. Конец такта.

Двадцать третий такт. Четверти фа, ля, во второй октаве четверть до, в первой октаве четверть фа. Конец такта.

Двадцать четвёртый такт. Четверть с точкой фа, восьмая фа, четверть си, четверть фа. Конец такта.

Двадцать пятый такт. Четвертная пауза, четверть ля, во второй октаве четверть до, в первой октаве четверть ми. Конец такта.

Двадцать шестой такт. Четверть ре, четвертная пауза, половинная пауза. Конец такта.

Двадцать седьмой такт. Восьмая пауза, во второй октаве восьмые ре, ре, ре, в первой октаве восьмая соль – над ней акцент, восьмые соль, соль, соль. Конец такта.

Двадцать восьмой такт. Две четверти ми, половинная пауза. Конец такта.

Двадцать девятый такт. Четвертная пауза, восьмая пауза, восьмая ре, четверть с точкой ми, восьмая ми. Конец такта.

Тридцатый такт. Четверть ре, две четвертные паузы, четверть соль. Конец такта.

Тридцать первый такт. Четверть соль, четверть си бекар, во второй октаве четверть ре, в первой октаве четверть соль. Конец такта.

Тридцать второй такт. Четверть с точкой соль, восьмая соль, во второй октаве четверть до, в первой октаве четверть соль. Конец такта.

Тридцать третий такт. Четвертная пауза, четверть си бекар, во второй октаве четверть ре, в первой октаве четверть фа. Конец такта.

Тридцать четвёртый такт. Четверть ми, четвертная пауза, половинная пауза. Конец такта.

Тридцать пятый такт. Восьмая пауза, во второй октаве три восьмые ми, в первой октаве восьмая ля – над ней акцент, три восьмые ля. Конец такта.

Тридцать шестой такт. Две четверти фа, половинная пауза. Конец такта.

Тридцать седьмой такт. Четвертная пауза, восьмая паза, восьмая соль, четверть с точкой ля, восьмая ля. Конец такта.

Тридцать восьмой такт. Четверть фа диез, две четвертные паузы, восьмая пауза, во второй октаве восьмая ре – нюанс форте. Конец такта.

Тридцать девятый такт. Половинная с точкой ре, в первой октаве четвертная ре. Конец такта.

Сороковой такт. Четверть соль, четвертная пауза, половинная пауза. Конец такта.

Сорок первый такт. Пауза. Конец.

Надиктовка нижнего голоса.

Скрипичный ключ. При ключе два бемоля. Размер четыре четверти. Модерато.

Шесть тактов паузы.

Седьмой такт. Половинная пауза, восьмая пауза, в первой октаве три восьмые соль, ля, си. Конец такта.

Восьмой такт. Во второй октаве четверть до, в первой октаве четвери си, ля, соль. Конец такта.

Девятый такт. Четверть ре, две восьмы ре, четверть до, восьмая пауза, восьмая ре. Конец такта.

Десятый такт. В малой октаве четверть си, четвертная пауза, половинная пауза. Конец такта.

Одиннадцатый такт. Половинная пауза, восьмая пауза, в первой октаве

восьмые соль, ля, си. Конец такта.

Двенадцатый такт. Во второй октаве четверти до, соль, фа, ми. Конец такта.

Тринадцатый такт. Четверть ре, восьмая до, в первой октаве восьмая фа, четверть ми, восьмая пауза, восьмая фа. Конец такта.

Четырнадцатый такт. Четверть ре, четвертная пауза, половинная пауза. Конец такта.

Пятнадцатый такт. Восьмая пауза, восьмые фа, фа, фа, ми бекар, ми бекар⁸, ми бемоль ми. Конец такта.

Шестнадцатый такт. Четверть ре, в малой октаве четверть си, половинная пауза. Конец такта.

Семнадцатый такт. Половинная пауза, четвертная пакза, восьмая пакза, в первой октаве восьмая соль. Конец такта.

Восемнадцатый такт. Четверть соль с распевом к восьмой во второй октаве до⁹, восьмая ре, четверть ми, четвертная пауза. Конец такта

Девятнадцатый такт. Половинная пауза, восьмая пауза, три восьмые соль, ля, си. Конец такта.

Двадцатый такт. Во второй октаве четверть с точкой соль, фа воьмая, восьмые из второй октавы в первую с распевом по две ноты ре, си, фа, ре. Конец такта.

Двадцать первый такт. Четверть соль, лве восьмые соль, четверти фа, ми. Конец такта.

Двадцать второй такт. Четверть ре, четвертная пацза, половинная пауза. Конец такта.

Двадцать третий такт. Половинная пауза, восьмая пауза, восьмые ми, фа, ми Конец такта.

Двадцать четвёртый такт. Весь такт – восьмые: ре, ре, фа, си, далее из

⁸ При диктовке встречающиеся случайные знаки необходимо повторять каждый раз внутри одного такта.

⁹ Указание на то, что один слог распевается на несколько нот необходимо делать. В противном случае при соединении нотного и поэтического текстов количество нот и количество слогов не будет совпадать и студент, который не может визуально оценить в нотах наличие такого распева, может запутаться или выучить такой фрагмент неверно.

второй октавы в первую с распевом по две ноты ре, ре бемоль, до, си. Конец такта.

Двадцать пятый такт. Половинная пауза, восьмая пауза, восьмые ля, соль, фа. Конец такта.

Двадцать шестой такт. Во второй октаве половинная, залигованная с восьмой ре, из второй октавы в первую восьмые ре бемоль, до, си. Конец такта.

Двадцать седьмой такт. Весь такт – восьмые: фа, фа, фадиез, фа диез, соль с акцентом. во второй октаве ре, ре, ми. Конец такта.

Двадцать восьмой такт. Четверти ре, до, половинная пауза. Конец такта.

Двадцать девятый такт. Четвертная пауза, восьмая пауза, нюанс форте, в первой октаве восьмая ре, четверть ми с точкой, восьмая ми. Конец такта.

Тридцатый такт. Четвертная ре, четвертная пауза, половинная пауза. Конец такта.

Тридцать первый такт. Половинная пауза, восьмая пауза, восьмые фа, соль, фа. Конец такта.

Тридцать второй такт. Восьмые ми, ми, соль, во второй октаве восьмая до, четверть ми, две восьмые с распевом ре, до. Конец такта.

Тридцать третий такт. Половинная пауза, восьмая пауза, в первой октаве восьмые фа, ля бемоль, соль. Конец такта.

Тридцать четвёртый такт. Во второй октаве половинная залигованная с восьмой ми, восьмые ми, ре, до. Конец такта.

Тридцать пятый такт. Все восьмые: до, в первой октаве соль, соль диез, соль диез, ля с акцентом, во второй октаве ми, ми бекар, фа. Конец такта.

Тридцать шестой такт. Четверти ми бекар, ре, половинная пауза. Конец такта.

Тридцать седьмой такт. Четвертная пауза, восьмая пауза, в первой октаве восьмая соль, четверть до диез, восьмая до диез. Конец такта.

Тридцать восьмой такт. Четверть ре, две четвертные паузы, восьмая пауза, во второй октаве ре восьмая. Конец такта.

Тридцать девятый такт. Половинная с точкой ре, в первой октаве ре

четверть. Конец такта.

Сороковой такт. Четвертная соль, четвертная пауза, половинная пауза.
Конец такта.

Сорок первый такт. Пауза. Конец.

После записи нотного материала переходим к надиктовке поэтического текста. Также как в случае с фиксацией нот, надиктовка такого текста должна вестись с указанием распева. Например, если слог «бо» в слове «любовь» распевается на четыре ноты, то необходимо читать следующим образом «любо-о-о-овь». В приведённом выше ансамблевом примере в верхнем голосе распевы отсутствуют, а вот в нижнем голосе они есть. Соответственно, диктовка должна быть осуществлена следующим образом:

Не говори, что сердцу больно

От ран чужих,

Что слезы катятся неволью

Из глаз твоих;

Будь молчалива, как могилы,

Кто ни-и страдай,

И за невинных Бо-ога-а силы

Не призывай.

Твоей души святыя звү-үки-и,

Твой детский бред,

Твой детский бред,

Перетолкует всё от скуки

Безбожный свет.

Твоей души святыя звуки-и,

Твой детский бред,

Твой детский бред,

Перетолкует всё от скуки

Безбожный свет,

Безбожный свет!

Существует же один нюанс в подобного рода работе, касаемый сложного музыкального ритма и несовпадения ритмики поэтического текста в вокально-ансамблевой фактуре, особенно если такая фактура содержит три и более голоса (пример надиктовки такого материала будет представлен далее). В подобных случаях необходимо:

1. прочесть в ритме и с распевами данный фрагмент отдельно по голосам;
2. пианисту-концертмейстеру класса сыграть данный фрагмент в следующем порядке;
 - а) каждую вокальную партию отдельно,
 - б) партию инструментального сопровождения (при её наличии),
 - в) все вокальные партии вместе,
 - г) всю фактуру фрагмента вместе. Игра должна проводиться без использования педали с максимально чёткой артикуляцией и тембральным выделением каждого голоса
3. преподавателю класса пропеть голосом в ритме и с распевами отдельно каждую вокальную партию с игрой концертмейстера на фортепиано данной партии;
4. преподавателю класса пропеть голосом в ритме и с распевами отдельно каждую вокальную партию с игрой концертмейстера на фортепиано остальных вокальных партий;
5. наконец, преподавателю класса спеть требуемую для изучения таким студентом партию, а концертмейстеру сыграть всю фактуру за исключением этой партии.

Работу по надиктовке текста можно проводить удалённо, используя современные средства связи и технологии, а уточнение нюансов, связанных с педагогическим и концертмейстерским показом, целесообразно проводить как часть аудиторной работы

Дж. Россини. «Dall'oriente l'astro del giorno»

В данном произведении, которое целесообразно давать в качестве учебного репертуара ближе к концу освоения курса вокального ансамбля, мы сталкиваемся с рядом типичных проблем освоения незрячими певцами больших ансамблей: ряд похожих, но неидентичных эпизодов, полиритмия и др.



»

A handwritten musical score for piano, consisting of six systems of staves. Each system contains two staves (treble and bass clef) joined by a brace. The music is written in a single system with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The notation includes various note values, rests, and dynamic markings such as *p*, *pp*, and *f*. There are also some performance instructions like *rit.* and *tr.* (trills). The paper shows signs of age and wear.

5

Sotto voce.

Canto.
Dall' O - ri - en - te l'as - tro del gior - no

Tenore 1.
Dall' O - ri - en - te l'as - tro del gior - no

Tenore 2.
Dall' O - ri - en - te l'as - tro del gior - no

Basso.
Dall' O - ri - en - te l'as - tro del gior - no

Piano
Forte.

lieto e ri - den - te sor - gendo va di luce a - dor - no

lieto e ri - den - te sor - gendo va di luce a - dor - no

lieto e ri - den - te sor - gendo va di luce a - dor - no

lieto e ri - den - te sor - gend va di luce a - dor - no

il colle il pra-to tutto d'in-tor-no brilla di già

il colle il pra-to tutto d'in-tor-no brilla di già

il colle il pra-to tutto d'in-tor-no brilla di già

il colle il pra-to tutto d'in-tor-no brilla di già

ti ren-di a no-i vienial-le sel-ve da' strali tuo-i

ti ren-di a no-i vienial-le sel-ve da' strali tuo-i

ti ren-di a no-i vienial-le sel-ve da' strali tuo-i

ti ren-di a no-i vienial-le sel-ve da' strali tuo-i

ca_dan_Le belve co_si l'op_pres_so tuo_vuo_re a_

ca_dan_Le belve co_si l'op_pres_so tuo_vuo_re a_

ca_dan_Le belve co_si l'op_pres_so tuo_vuo_re a_

ca_dan_Le belve co_si l'op_pres_so tuo_vuo_re a_

_man_te ab_biaun is_tan_te d'i_la_ri_tà

_man_te ab_biaun is_tan_te d'i_la_ri_tà

_man_te ab_biaun is_tan_te d'i_la_ri_tà

_man_te ab_biaun is_tan_te d'i_la_ri_tà

di - la - ri - tà di - la - ri -
di - la - ri - tà di - la - ri -
di - la - ri - tà di - la - ri -
di - la - ri - tà di - la - ri -

- tà di - la - ri - tà
- tà di - la - ri - tà
- tà di - la - ri - tà
- tà

1276.

Musical score for the first system. It consists of five staves. The top staff is a vocal line with lyrics: "d'i - la - ri - tà dall'O - ri - en - te l'as - tro del". The second staff is another vocal line with lyrics: "d'i - la - ri - tà". The third staff is a vocal line with lyrics: "d'i - la - ri - tà". The bottom two staves are a piano accompaniment, featuring a treble and bass clef with various rhythmic patterns and triplets.

Musical score for the second system. It consists of five staves. The top staff is a vocal line with lyrics: "giorno lieto e ri - dente sor - gen - do va". The second staff is another vocal line. The third staff is a vocal line. The bottom two staves are a piano accompaniment, featuring a treble and bass clef with various rhythmic patterns and triplets.

di lu - ce a - dor - no il col - le il pra - to tut - to d'in -

- tor - no brillan - do - va

ti ren - di a no - i

vie - ni alle sel - ve da - stra - li tuo - i ca - dan - te

This system contains the first vocal line with lyrics and the piano accompaniment. The vocal line is in a soprano or alto clef, and the piano accompaniment is in a grand staff. The lyrics are: "vie - ni alle sel - ve da - stra - li tuo - i ca - dan - te".

co - si l'op - pres - so tuo co - re a - mante
bel - ve -

This system contains the second vocal line with lyrics and the piano accompaniment. The vocal line is in a soprano or alto clef, and the piano accompaniment is in a grand staff. The lyrics are: "co - si l'op - pres - so tuo co - re a - mante" and "bel - ve -".

The image shows a page of a musical score, likely for a vocal piece. It features a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are in Italian. The score is divided into two systems. The first system includes the vocal line and piano accompaniment. The second system includes the vocal line and piano accompaniment. The lyrics are: "abbia un'istanza di carità dall'Onnipotente l'astro del giorno lieto e ridente".

abbia un'istanza di carità dall'Onnipotente l'astro del giorno lieto e ridente

den - te sor - gen - do va di lu - ce a -

den - te sor - gen - do va di lu - ce a -

den - te sor - gen - do va di lu - ce a -

den - te sor - gen - do va di lu - ce a -

The first system consists of four vocal staves and a piano accompaniment. The vocal parts are in a soprano, alto, tenor, and bass arrangement. The piano accompaniment is in the right and left hands, providing harmonic support for the vocal lines. The lyrics are 'den - te sor - gen - do va di lu - ce a -'.

dor - no il col - le il pra - to tut - to d'in -

dor - no il col - le il pra - to tut - to d'in -

dor - no il col - le il pra - to tut - to d'in -

dor - no il col - le il pra - to tut - to d'in -

The second system continues the musical score with four vocal staves and piano accompaniment. The lyrics are 'dor - no il col - le il pra - to tut - to d'in -'. The piano accompaniment continues with chords and melodic lines.

tor - no bril - la - di già ti ren - di - a
tor - no bril - la - di già ti ren - di - a
tor - no bril - la - di già ti ren - di - a
tor - no bril - la - di già ti ren - di - a

The first system consists of four vocal staves and a piano accompaniment. The vocal parts are in a soprano, alto, tenor, and bass arrangement. The piano accompaniment is in the right and left hands, providing harmonic support for the vocal lines. The lyrics are: "tor - no bril - la - di già ti ren - di - a".

noi - vie - ni alle sel - ve da stra - li tuo - i
noi - vie - ni alle sel - ve da stra - li tuo - i
noi - vie - ni alle sel - ve da stra - li tuo - i
noi - vie - ni alle sel - ve da stra - li tuo - i

The second system continues with four vocal staves and a piano accompaniment. The vocal parts are in a soprano, alto, tenor, and bass arrangement. The piano accompaniment is in the right and left hands, providing harmonic support for the vocal lines. The lyrics are: "noi - vie - ni alle sel - ve da stra - li tuo - i".

ca - dan - le bel - ve co - si l'op - pres - so tuo co - rea

ca - dan - le bel - ve co - si l'op - pres - so tuo co - rea

ca - dan - le bel - ve co - si l'op - pres - so tuo co - rea

ca - dan - le bel - ve co - si l'op - pres - so tuo co - rea

- man - te abbian is - tan - te di - la - ri - tà

- man - te abbian is - tan - te di - la - ri - tà

- man - te abbian is - tan - te di - la - ri - tà

- man - te abbian is - tan - te di - la - ri - tà

co - si l'op - pres - so tuo co - re a - mante
 co - si l'op - pres - so tuo co - re a - man - te co - si l'op -
 il cor si d'i
 co - si l'op - pres - so tuo co - re a - man - te d'i
 tuo co - re a - mante abbian is - tan - te si
 - presso tuo co - re a - mante abbian is - tan - te si
 - la - ri - tà abbian is - tan - te si
 - la - ri - tà abbian is - tan - te si

p *p* *p* *p* *p*

1276

d'i - la - ri - tà co - si l'op - pres - so tuo co - re a -
 di - la - ri - tà co - si l'op - pres - so tuo co - re a -
 d'i - la - ri - tà il cor
 d'i - la - ri - tà co - si l'op - pres - so tuo co - re a -

- man - te abbia un is - tan - te abbia un is -
 - man - te abbia un is - tan - te d'i - la - ri - tà si abbia un is -
 si d'i - la - ri - tà abbia un is -
 - man - te d'i - la - ri - tà abbia un is -

- tan - te si d'i - la - ri - tà

- tan - te si d'i - la - ri - tà

- tan - te si d'i - la - ri - tà

- tan - te si d'i - la - ri - tà

1

d'i - la - ri - tà

d'i - la - ri - tà

d'i - la - ri - tà

d'i - la - ri - tà

d'i - la - ri - tà

d'i - la - ri - tà

p

di - la - ri - tà di - la - ri - tà
- tà di - la - ri - tà di - la - ri - tà
- tà di - la - ri - tà di - la - ri - tà
- tà di - la - ri - tà di - la - ri - tà

di - la - ri - tà.
di - la - ri - tà.
di - la - ri - tà.
di - la - ri - tà.

1276.

The image shows a page of a musical score. It features four systems of music. Each system consists of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The lyrics 'di - la - ri - tà' are repeated across the vocal lines. The piano accompaniment includes complex rhythmic patterns and chords. The page number '1276.' is centered at the bottom.

В качестве примера приведём надиктовку верхнего голоса квартета.

Надиктовка верхнего голоса.

Скрипичный ключ. При ключе три диеза. Размер три четверти. Аллегретто.

Четверть из затакта, пятьдесят девять тактов паузы.

Шестидесятый такт. Нюанс «сотто воче». Во второй октаве восьмая до, восьмая пауза, в первой октаве восьмая си, восьмая пауза, восьмая ля, восьмая пауза. Конец такта.

Шестьдесят первый такт. Восьмая си, восьмая пауза, половинная с акцентом ми. Конец такта.

Шестьдесят второй такт. Штрих стаккато. Восьмая ми, восьмая пауза, во второй октаве восьмая до, восьмая пауза. Конец такта.

Шестьдесят третий такт. Восьмая до, восьмая пауза, во второй октаве половинная ми. Конец такта .

Шестьдесят четвёртый такт. Восьмая до, восьмая пауза, в первой октаве восьмая си, восьмая пауза, восьмая ля, восьмая пауза. Конец такта.

Шестьдесят пятый такт. Восьмая си, восьмая пауза, половинная с акцентом ми. Конец такта.

Шестьдесят шестой такт. Восьмая ми, восьмая пауза, во второй октаве восьмая до, восьмая пауза. Конец такта.

Шестьдесят седьмой такт. В первой октаве половинная с точкой с акцентом си. Конец такта.

Шестьдесят восьмой такт. Восьмая ля, восьмая пауза, восьмая соль, восьмая пауза, восьмая соль, восьмая пауза. Конец такта.

Шестьдесят девятый такт. Восьмая соль, восьмая пауза, половинная до. Конец такта.

Семидесятый такт. Восьмая до, восьмая пауза, восьмая фа, восьмая пауза, восьмая ля, восьмая пауза. Конец такта.

Семьдесят первый такт Восьмая соль, восьмая пауза, во второй октаве

половинная с акцентом до. Конец такта.

Семьдесят второй такт. В первой октаве восьмая ля, восьмая пауза, восьмая соль, восьмая пауза, восьмая фа, восьмая пауза. Конец такта.

Семьдесят третий такт. Восьмая соль, восьмая пауза, половинная до. Конец такта.

Семьдесят четвёртый такт. Восьмая до, восьмая пауза, восьмая фа, восьмая пауза, восьмая ля, восьмая пауза. Конец такта.

Семьдесят пятый такт. Во второй октаве половинная с точкой с акцентом до. Конец такта.

Семьдесят шестой такт. В первой октаве восьмая с точкой си, две тридцать вторые ля, си, во второй октаве восьмая до, восьмая пауза, в первой октаве восьмая си, восьмая пауза. Конец такта.

Семьдесят седьмой такт. Восьмая ля, восьмая пауза, половинная ми. Конец такта.

Семьдесят восьмой такт. Восьмая с точкой соль, две тридцать вторые фа, соль, восьмая ля, восьмая пауза, восьмая фа, восьмая пауза. Конец такта.

Семьдесят девятый такт. Восьмая ми, восьмая пауза, во второй октаве половинная с акцентом ми. Конец такта.

Восьмидесятый такт. В первой октаве восьмая с точкой си, две тридцать вторые ля, си, во второй октаве восьмая до, восьмая пауза, в первой октаве восьмая си, восьмая пауза. Конец такта.

Восемьдесят первый такт. Восьмая ля, восьмая пауза, половинная ми. Конец такта.

Восемьдесят второй такт. Восьмая с точкой соль, две тридцать вторые фа, соль, восьмая ля, восьмая пауза, восьмая фа, восьмая пауза. Конец такта.

Восемьдесят третий такт. Восьмая ми, восьмая пауза, во второй октаве половинная ми. Конец такта.

Восемьдесят четвёртый такт. Восьмая с точкой, трель, диез¹⁰ ре, две

¹⁰ Именно в такой последовательности. Сначала диктуется случайный знак и только потом название ноты, так как запись делается именно в такой последовательности.

шестнадцатые до ре, две четверти ми, ре. Конец такта.

Восемьдесят пятый такт. Восьмая до, восьмая пауза, половинная до. Конец такта.

Восемьдесят шестой такт. Восьмая с точкой, трель, диез ре, две шестнадцатые до ре, две четверти ми, ре. Конец такта.

Восемьдесят седьмой такт. Восьмая до, восьмая пауза, половинная до. Конец такта.

Восемьдесят восьмой такт. В первой октаве восьмая с точкой си, две тридцать вторые ля, си, во второй октаве четверть до, в первой октаве четверть си. Конец такта.

Восемьдесят девятый такт. Восьмая ля, восьмая пауза, половинная ля. Конец такта.

Девяностый такт. Восьмая с точкой си, две тридцать вторые ля, си, во второй октаве четверть до, в первой октаве четверть си. Конец такта.

Девяносто первый такт. Половинная с точкой с акцентом ля. Конец такта.

Девяносто второй такт. Половинная с точкой с акцентом си. Конец такта.

Девяносто третий такт. Во второй октаве половинная с точкой с акцентом до. Конец такта.

Девяносто четвёртый такт. Половинная с точкой с акцентом бекар до. Конец такта.

Девяносто пятый такт. Половинная с точкой с акцентом диез до. Конец такта.

Девяносто шестой такт. В первой октаве три одинаковые ритмические фигуры с распевом по две ноты в группе «восьмая с точкой, шестнадцатая» си, соль. Конец такта.

Девяносто седьмой такт. Половинная ля, четвертная пауза. Конец такта.

Девяносто восьмой такт Пауза.. Конец такта.

Девяносто девятый такт. Пауза. Конец такта.

Сотый такт. Восьмая ля, восьмая пауза, восьмая си, восьмая пауза, восьмая соль, восьмая пауза. Конец такта.

Сто первый такт. Четверть ля, половинная пауза¹¹. Конец такта.

Сто второй такт. Пауза. Конец такта.

Сто третий такт. Пауза. Конец такта.

Сто четвёртый такт. Пауза. Конец такта.

Сто пятый такт. Пауза. Конец такта.

Сто шестой такт. Пауза. Конец такта.

Сто седьмой такт. Пауза. Конец такта.

Сто восьмой такт. Пауза. Конец такта.

Сто девятый такт. Пауза. Конец такта.

Сто десятый такт. Пауза. Конец такта.

Сто одиннадцатый такт. Пауза. Конец такта.

Сто двенадцатый такт. Пауза. Конец такта.

Сто тринадцатый такт. Пауза. Конец такта.

Сто четырнадцатый такт. В первой октаве треоли восьмыми с распевом по три ноты ля, си, ля, соль, ля, соль, фа, соль, фа. Конец такта.

Сто пятнадцатый такт. Восьмая соль, восьмая пауза, половинная с акцентом до. Конец такта.

Сто шестнадцатый такт. Из первой октавы в малую и обратно треоли восьмыми с распевом по три ноты до, диэз си, до, фа, диэз ми, фа, ля, бекар си¹², ля. Конец такта.

Сто семнадцатый такт. Восьмая соль, восьмая пауза, во второй октаве половинная до. Конец такта.

Сто восемнадцатый такт. В первой октаве треоли восьмыми с распевом по три ноты ля, си, ля, соль, ля, соль, фа, соль, фа. Конец такта.

Сто девятнадцатый такт. Восьмая соль, восьмая пауза, половинная с акцентом до. Конец такта.

Сто двадцатый такт. Из первой октавы в малую и обратно треоли

¹¹ Несмотря на то, что в плоскочечатном варианте нот выписаны две четвертные паузы, для записи по системе Брайля используется унификация фиксации пауз и некоторых ритмических групп в связи с тем, что группировка размера в такой варианте не производится.

¹² В оригинале нот опечатка – не стоит необходимый знак бекара перед нотой си первой октавы.

восьмыми с распевом по три ноты до, диэз си, до, фа, диэз ми, фа, ля, соль, ля.
Конец такта.

Сто семнадцатый такт. Во второй октаве половинная до, четвертная пауза. Конец такта.

Сто двадцать второй такт. Пауза. Конец такта.

Сто двадцать третий такт. Пауза. Конец такта.

Сто двадцать четвёртый такт. Пауза. Конец такта.

Сто двадцать пятый такт. Пауза. Конец такта.

Сто двадцать шестой такт. Пауза. Конец такта.

Сто двадцать седьмой такт. Пауза. Конец такта.

Сто двадцать восьмой такт. Пауза. Конец такта.

Сто двадцать девятый такт. Пауза. Конец такта.

Сто тридцатый такт. Пауза. Конец такта.

Сто тридцать первый такт. Пауза. Конец такта.

Сто тридцать второй такт. Пауза. Конец такта.

Сто тридцать третий такт. Пауза. Конец такта.

Сто тридцать четвёртый такт. Пауза. Конец такта.

Сто тридцать пятый такт. Пауза. Конец такта.

Сто тридцать шестой такт. Пауза. Конец такта.

Сто тридцать седьмой такт. Пауза. Конец такта.

Сто тридцать восьмой такт. Штрих стаккато, во второй октаве шестнадцатые с распевом по четыре ноты до, ми, диэз ре, ми, в первой октаве си, во второй октаве ми ре, ми, в первой октаве ля, во второй октаве ми, ре, ми.
Конец такта.

Сто тридцать девятый такт. Из первой октавы во вторую и обратно в первую восемь шестнадцатых с распевом си, до, он, до, си, ля, соль, фа, восьмая ми, восьмая пауза. Конец такта.

Сто сороковой такт. Из первой октавы во вторую шестнадцатые с распевом по четыре ноты фа, ми, диэз ре, ми, си, ля, соль, ля, бекар ре¹³, до, си,

¹³ В оригинале нот опечатка – не стоит необходимый знак бекара перед нотой ре второй октавы.

до. Конец такта.

Сто сорок первый такт. В первой октаве четыре шестнадцатые с распевом си, ми, соль, си, во второй октаве половинная с акцентом ми. Конец такта.

Сто сорок второй такт. Штриха стаккато нет, во второй октаве шестнадцатые с распевом по четыре ноты до, ми, диэз ре, ми, в первой октаве си, во второй октаве ми ре, ми, в первой октаве ля, во второй октаве ми, ре, ми. Конец такта.

Сто сорок третий такт. Из первой октавы во вторую и обратно в первую восемь шестнадцатых с распевом си, до, он, до, си, ля, соль, фа, восьмая ми, восьмая пауза. Конец такта.

Сто сорок четвёртый такт. Из первой октавы во вторую шестнадцатые с распевом по четыре ноты фа, ми, диэз ре, ми, си, ля, соль, ля, бекар ре¹⁴, до, си, до. Конец такта.

Сто сорок пятый такт. В первой октаве половинная с точуой си. Конец такта.

Сто сорок шестой такт. Шестнадцатые с распевом по четыре ноты, каждая первая нота в группе в первой октаве, остальные – во второй: ля, до, диэз си, до, соль, до, си, до, фа, до, си, до. Конец такта.

Сто сорок седьмой такт. В первой октаве восемь шестнадцатых с распевом соль, ля, си, ля, соль, фа, диэз ми, ре, до. Конец такта.

Сто сорок восьмой такт. Из первой октавы в малую и обратно шестнадцатые с распевом по четыре ноты ре, до, диэз си, до, соль, фа, диэз ми, фа, бекар си¹⁵, ля, соль, ля. Конец такта.

Сто сорок девятый такт. В первой октаве четыре шестнадцатые с распевом соль, до, диэз си, соль, во второй октаве половинная с акцентом до. Конец такта.

Сто пятидесятый такт. Шестнадцатые с распевом по четыре ноты, каждая первая нота в группе в первой октаве, остальные – во второй: ля, до, диэз си, до,

¹⁴ В оригинале нот опечатка – не стоит необходимый знак бекара перед нотой ре второй октавы.

¹⁵ В оригинале нот опечатка – не стоит необходимый знак бекара перед нотой си первой октавы.

соль, до, си, до, фа, до, си, до. Конец такта.

Сто пятьдесят первый такт. В первой октаве восемь шестнадцатых с распевом соль, ля, си, ля, соль, фа, диэз ми, ре, до. Конец такта.

Сто пятьдесят второй такт. Из первой октавы в малую и обратно шестнадцатые с распевом по четыре ноты ре, до, диэз си, до, соль, фа, диэз ми, фа, бекар си¹⁶, ля, соль, ля. Конец такта.

Сто пятьдесят третий такт. Во второй октаве половинная с точкой с акцентом до. Конец такта.

Сто пятьдесят четвёртый такт. Шестнадцатые в группах с распевом по четыре ноты, во второй октаве до, в первой октаве си, диэз ля, си, во второй октаве ре, до, в первой октаве си, во второй октаве до, в первой октаве си, ля, си. Конец такта.

Сто пятьдесят пятый такт. Восьмая ля, восьмая пауза, половинная с акцентом ми. Конец такта.

Сто пятьдесят шестой такт. Шестнадцатые с распевом по четыре ноты ля, соль, фа, соль, си, ля, соль, ля, соль, фа, ми, фа. Конец такта.

Сто пятьдесят седьмой такт. Восьмая ми, восьмая пауза, во второй октаве половинная ми. Конец такта.

Сто пятьдесят восьмой такт. Шестнадцатые в группах с распевом по четыре ноты, во второй октаве до, в первой октаве си, диэз ля, си, во второй октаве ре, до, в первой октаве си, во второй октаве до, в первой октаве си, ля, си. Конец такта.

Сто пятьдесят девятый такт. Восьмая ля, восьмая пауза, половинная с акцентом ми. Конец такта.

Сто шестидесятый такт. Шестнадцатые с распевом по четыре ноты ля, соль, фа, соль, си, ля, соль, ля, соль, фа, ми, фа. Конец такта.

Сто шестьдесят первый такт. Восьмая ми, восьмая пауза, во второй октаве половинная ми. Конец такта.

Сто шестьдесят второй такт. Во второй октаве распев на три ноты,

¹⁶ В оригинале нот опечатка – не стоит необходимый знак бекара перед нотой си первой октавы.

восьмая с точкой с трелью диез ре, две тридцать вторые до ре, две четверти ми, ре. Конец такта.

Сто шестьдесят третий такт. Восьмая до, восьмая пауза, до половинная. Конец такта.

Сто шестьдесят четвёртый такт. В первой октаве распев на три ноты восьмая с точкой си, две тридцать вторые ля, си, во второй октаве четверть до, в первой октаве четверть си. Конец такта.

Сто шестьдесят пятый такт. Восьмая ля, восьмая пауза, половинная ля. Конец такта.

Сто шестьдесят шестой такт. Распев на три ноты, восьмая с точкой си, две тридцать вторые ля, си, во второй октаве четверть до, в первой октаве четверть си. Конец такта.

Сто шестьдесят пятый такт. Половинная с точкой ля. Конец такта.

Сто шестьдесят восьмой такт. Треоли с рапевом на три ноты, в первой октаве ля, соль, ля, си, ля, си, во второй октаве до, в первой октаве си, во второй октаве до. Конец такта.

Сто шестьдесят девятый такт. Восьмая до, восьмая пауза, в первой октаве половинная фа. Конец такта.

Сто семидесятый такт. Треоли с распевом по три ноты си, диез ля, си, во второй октаве до, в первой октаве си, до, ре, до, ре. Конец такта.

Сто семьдесят первый такт. Восьмая ре, восьмая пауза, половинная соль. Конец такта.

Сто семьдесят второй такт. Пауза. Конец такта.

Сто семьдесят третий такт. Пауза. Конец такта.

Сто семьдесят четвёртый такт. Треоли с распевом по три ноты си, диез ля, си, во второй октаве до, в первой октаве си, во второй октаве до, ре, до, в первой октаве си. Конец такта.

Сто семьдесят пятый такт. Восьмая фа, восьмая пауза, половинная ми. Конец такта.

Сто семьдесят шестой такт. В первой октаве треоли с распевом по три

ноты си, диэз ля, си, во второй октаве ре, до, в первой октаве си, во второй октаве ре, до, в первой октаве си. Конец такта.

Сто семьдесят седьмой такт. Треоли с распевом по три ноты восьмые ля, соль, ля, во второй октаве до, в первой октаве си, ля, во второй октаве до, в первой октаве си, ля. Конец такта.

Сто семьдесят восьмой такт. Треоли с распевом по три ноты восьмые соль, дубль диэз фа, соль, си, ля, соль, си, ля, соль. Конец такта.

Сто семьдесят девятый такт. Половинная ля, четвертная пауза. Конец такта.

Сто восьмидесятый такт. Треоли с распевом по три ноты восьмые ля, соль, дя, си, ля, си, во второй октаве до, в первой октаве си, во второй октаве до. Конец такта.

Сто восьмидесятый такт. Восьмая до, восьмая пауза, в первой октаве половинная фа. Конец такта.

Сто восемьдесят первый такт. Треоли с распевом по три ноты восьмые си, диэз ля, си, во второй октаве до, в первой октаве си, во второй октаве до, ре, до, ре. Конец такта.

Сто восемьдесят второй такт. Восьмая ре, восьмая пауза, в первой октаве половинная с акцентом соль. Конец такта.

Сто восемьдесят третий такт. Пауза. Конец такта.

Сто восемьдесят четвёртый такт. Пауза. Конец такта.

Сто восемьдесят пятый такт. Треоли с распевом по три ноты восьмые си, диэз ля, си, во второй октаве до, в первой октаве си, во второй октаве до, ре, до, в первой октаве си. Конец такта.

Сто восемьдесят шестой такт. Во второй октаве восьмая фа, восьмая пауза, половинная ми. Конец такта.

Сто восемьдесят седьмой такт. Треоли с распевом по три ноты восьмые в первой октаве си, диэз ля, си, во второй октаве ре, до, си, ре, до, си. Конец такта.

Сто восемьдесят восьмой такт. Треоли с распевом по три ноты восьмые

ля, соль, ля, во второй октаве до, в первой октаве си, ля, во второй октаве до, в первой октаве си, ля. Конец такта.

Сто восемьдесят девятый такт. Треоли с распевом по три ноты восьмые соль, фа, соль, си, ля, соль, си, ля, соль. Конец такта.

Сто девяностый такт. Восьмая ля, восьмая пауза, половинная пауза. Конец такта.

Сто девяносто первый такт. Восьмая ля, восьмая пауза, восьмая си, восьмая пауза, восьмая соль, восьмая пауза. Пауза. Конец такта.

Сто девяносто второй такт. Восьмая ля, восьмая пауза, половинная. Пауза. Конец такта.

Сто девяносто третий такт. Пауза. Конец такта.

Сто девяносто четвёртый такт. Пауза. Конец такта.

Сто девяносто пятый такт. Пауза. Конец такта.

Сто девяносто шестой такт. Пауза. Конец такта.

Сто девяносто седьмой такт. Во второй октаве три четвертные ми. Конец такта.

Сто девяносто восьмой такт. Половинная до, четвертная пауза. Конец такта.

Сто девяносто девятый такт. Во второй октаве три четвертные ми. Конец такта.

Двухсотый такт. Половинная до, четвертная пауза. Конец такта.

Двести первый такт. Треоли с распевом по три ноты восьмые во второй октаве ми, ре, в первой октаве си, во второй октаве ми, в первой октаве ре, си, во второй октаве ми, в первой октаве ре, си. Конец такта.

Двести второй такт. Половинная с точкой ля, залигованная с восьмой в двести третий такт. Конец такта.

Двести третий такт. Восьмая ля, залигованная их двести второго такта, восьмая пауза, половинная пауза. Конец такта.

Двести четвёртый такт. Пауза. Конец такта.

Двести пятый такт. Пауза. Конец такта.

Двести шестой такт. Пауза. Конец.

Наконец, обратимся к поэтическому тексту этого ансамбля, написанного на итальянском языке.

Надиктовка поэтического текста.

Dall' Oriente l'astro del giorno

Lieto e ridente sorgendo v`a

Di luce adorno. Il colle il prato

tutto d'intorno brilla di gi`a

Ti-i-i rendi a noi, vien**i-i** alle selve

Da-a-a' strali tuoi **ca-a-a**adan le belve

Co-o-os`i l'oppresso

Tu**o-o** core amante

Abbia**a-a** un istante d'**i-i**larit`a!

d'ilarit`a, d'**i-ila-ari-it`a**, d'ilarit`a.

Di-i-i lu-u-uce **a-adorno**. **I-i-il** **co-o-olle** **i-il** prato

tu-u-utto-o-o d'**i-i**intorno **bri-i-illa-a-ando-o-o** v`a

Da-a-a-all' **O-o-o-ori-i-i-ie-e-e-e-e-e-ente** l'**a-a-a-astro-o-o-o** **de-e-e-el** **gio-o-o-orno**

Lie-e-e-eto-o-o e **ri-i-i-ide-e-e-e-e-e-ente** **so-o-o-orge-e-e-e-endo-o-o-o** v`a

Di-i-i-i lu-u-uce**e-e** **ado-o-o-o-o-o-o-orno**. **I-i-i-il** **co-o-o-olle-e-e** il **pra-a-a-ato**

tu-u-u-utto-o-o-o d'**i-i-i-into-o-o-o-o-o-o-orno** **bri-i-i-illa-a-a-a** **di-i-i-i** gi`a

Ti-i-i-i **re-e-e-endi-i-i** a noi, **vie-e-e-eni-i-i** alle-e-e-e selve

Da-a-a-a' **stra-a-a-ali-i-i-i** tuoi **ca-a-a-ada-a-a-an** **le-e-e-e** belve

Co-o-os`i l'oppresso

Tu**o-o** core amante

Abbia**a-a** un istante d'**i-i**larit`a!

d'ilarit`a, d'**i-ila-ari-it`a**, d'ilarit`a.

Co-o-osi-i-i l'o-o-oppresso

Tuo-o co-o-ore-e amante

Tuo-o co-o-ore-e amante

A-a-abbia-a-a u-u-un i-i-ista-a-ante-e-e si-i-i d'i-i-ila-a-ari-i-ità!

Co-o-osi-i-i l'o-o-oppresso

Tuo-o co-o-ore-e amante

A-a-abbia-a-a u-u-un i-i-ista-a-ante-e-e si-i-i d'i-i-ila-a-ari-i-ità!

d'i-ilarità, d'ilarità, d'ilarità, d'i-i-ila-a-ari-i-ità.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, мы изложили основные положения обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в классе вокального ансамбля ВУЗа. Рассмотрев специфические особенности основных этапов работы в классе и самостоятельной работы, мы выяснили, что:

1. преподаватель класса вокального ансамбля должен быть готов к работе с такими студентами:
 - а) владеть общемедицинскими знаниями об особенностях хронических заболеваний
 - б) понимать, что целью обучения является профессиональная подготовка, а не музыкальная терапия;
 - в) уметь провести грамотную диагностику реальных профессиональных возможностей и потенциала такого студента
 - г) уметь соответствующим образом подготовить обучающегося без ОВЗ к творческому взаимодействию со студентом с ОВЗ
 - д) быть терпеливым и корректным
 - е) объяснить концертмейстеру класса особенности работы со студентом с ОВЗ в классе вокального ансамбля и соответствующие задачи, которые при этом стоят перед пианистом.
2. наибольшую специфику представляет начальный этап обучения, однако, в зависимости от типа нозологии и её разновидности;
3. подходы к успешному преодолению возникающих трудностей должны быть дифференцированы в каждом конкретном случае;
4. работа над программой с такими студентами должна проводиться индивидуально, с использованием доступных для них способов объяснения материала;
5. психологическая коррекция является важнейшей составляющей на всех этапах работы над произведением: от его выбора до концертного исполнения, – а конкретная модель должна реализовываться в зависимости

от особенностей конкретного заболевания и индивидуальности обучающегося.

Обучаясь в инклюзивном ВУЗе искусств, студенты 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 в ВУЗе, особые студенты 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.

Наконец, необходимо понимать, что студенты с различными видами нозологий обладают перед здоровыми рядом неоспоримых преимуществ.

Несмотря на объективную сложность освоения музыкального текста незрячими по системе Брайля, отметим, что выученный таким способом материал надёжно сохраняется в памяти такого студента. Более того, во время концертных выступлений (речь о которых пойдёт далее), несмотря на возможное волнение, текст не забывается, что даёт неожиданное и очень важное преимущество. К тому же, такие студенты класса вокального ансамбля проявляют большую гибкость к динамическим изменениям, ритмическим особенностям, агогическим нюансам, а также более чутко относятся к партнёру по музицированию. Поэтому здоровые студенты, зная о такой особенности незрячих, предпочитают именно с ними участвовать в вокальном ансамбле.

Студенты с нарушениями в работе опорно-двигательного аппарата в результате применения индивидуально подобранных методов их обучения,

обладают развитой эмоциональной сферой и художественной фантазией. Такое качество привлекает их однокурсников и стимулирует на совместный поиск творческих решений в ансамбле.

Именно так, на наш взгляд, на практике реализуется идея инклюзивного творческого обучения в классе вокального ансамбля, когда студенты без ОВЗ сами стремятся контактировать и профессионально развиваться с обучающимися с ОВЗ.

БИБЛИОГРАФИЯ

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.
2. Гринько О. Г. О необходимых психолого-педагогических способностях преподавателя сольного пения и вокального ансамбля // «Искусство и образование», №5, 2017. – С. 88-96.
3. Гринько О. Г. О работе над вокальной техникой // «Художественное образование и наука», №3, 2018. – С. 15-23.
4. Ильина С. В. К вопросу об инновационных подходах к обновлению форм и методов преподавания курса истории музыки // Музыкальное и художественное образование: опыт, традиции, инновации: науч. сб. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – Вып. I. – 147 с.
5. Интернет-ресурс обучения нотной грамоте способом Л. Брайля [электронный ресурс]. URL: <http://www.brl.org/index.html> (дата обращения: 02.11.2019)
6. Калицкий В. В. Концертмейстерское искусство пианиста // дисс. ...доктора искусствоведения / в 2-х томах. – Магнитогорск, 2020.
7. Калицкий В. В., Гринько О. Г. Музыкальный ансамбль: транскрипции понятия и специфика дефиниций // «Художественное образование и наука», №3, 2019. – С. 56-62.
8. Калицкий В. В., Гринько О. Г. О проблемах преподавания в ВУЗе дисциплины «Вокальный ансамбль» // «Художественное образование и наука», №3, 2017. – С.96-100.
9. Марракешский договор для облегчения доступа незрячих и лиц с нарушениями зрения или иными ограниченными способностями воспринимать печатную информацию к опубликованным произведениям [электронный ресурс]. URL:

http://www.copyright.ru/library/megdunarodnie_akti/copyright/marrakeshskii_dogovor/ (дата обращения: 02.11.2019)

10. Могилевская Л. А. «За кулисами оперы: Записки концертмейстера». – М.: Музыка, 2010. – 288 с.
11. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [электронный ресурс]. URL: <https://perspektiva-inva.ru/protect-rights/law/international/vw-504/> (дата обращения: 02.11.2019)
12. Сухомлинский В. А. Советы взрослым и юношеству [электронный ресурс]. URL: <http://www.selezneva-lichnost.ru/index.php/vospityvaem-vmeste/499-v-a-sukhomlinskij-sovety-vzroslym-i-yunoshestvu> (дата обращения: 02.11.2019)
13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.11.2019)
14. Хиндемит П. Сборник статей и исследований / Редактор-составитель И. Прудникова. – М.: Советский композитор, 1979. – 422 с.
15. Хрестоматия курса вокального ансамбля / сост. А. М. Скульский. – М.: Музыка, 1989. – 128 с.