Содержание

Введение

Глава 1. Общее понятие импровизации в певческом детском коллективе

1.1 Импровизационность как особый способ воспитания

1.2 Импровизация в песенном творчестве

1.3 Детский народно-певческий коллектив

Глава 2. Практические навыки импровизации в народном исполнении

2.1 Методика работы над вокальными навыками импровизации

2.2 Детский голос и народная манера пения

Заключение

Список литературы

Введение

Импровизация как тип музыкального мышления оказалась во многом утраченной в искусстве и учебной практике XX века. Хотя эта традиция продолжала жить в устном народном творчестве, джазе (на первых порах сохранявшем устный тип музицирования), основное русло музыки развивалось по пути усиления композиторской воли над исполнительской (в виде строго фиксируемого нотного текста). Функции исполнителя постепенно свелись исключительно к творческой интерпретации текста произведения, к его "озвучиванию". Без сомнения, искусство интерпретации является высочайшим достижением музыкального мастерства, по-своему передающего талант и творческую индивидуальность исполнителя. Но современный музыкант может выглядеть гораздо богаче, если вернуть ему некогда утраченную способность и сочинять и исполнять музыку в единовременности, то есть импровизировать.

Отсутствие навыков импровизации у большинства музыкантов объясняется некоторыми программными установками существующей системы музыкального образования, где с первых шагов обучения доминирует своего рода "отраслевой" подход: воспитание "чистого" исполнителя, затем - из "неудавшегося" исполнителя - теоретика, а подчас и композитора. Некогда утраченная в педагогике установка на подготовку музыканта с универсальным подбором творческих навыков (исполнительских, композиторских, теоретических) сегодня требует своего воссоздания, начиная с ранних ступеней обучения музыке, причем такая направленность должна отличать не только систему специализированной подготовки музыкантов-профессионалов, но и определять стилистику работы. И здесь, наряду с другими формами творчества, импровизации должно отводиться важное место - и как методу практического (за инструментом) изучения теории музыки, и как способу развития творческих (композиторских) навыков ученика, и как эффективному пути развития исполнительских качеств юного музыканта.

Существующая в обыденном сознании мысль, что импровизация есть дело особо одаренных детей, лишена основания и отражает инерционно-пассивные взгляды на музыкальную педагогику. В каждом ребенке изначально заложена способность к устному звукотворчеству (более в чем-то естественная, чем к творчеству через нотный текст). Предпосылки такой установки находятся в импровизационном по своему духу устном фольклоре, приобщение к которому, как известно, некогда шло с раннего детства в каждой семье.

Цель: раскрыть основы импровизации как первоосновы музыкального творчества в детском народно-певческом коллективе.

Задачи: развить интерес у детей к импровизации как творческой деятельности;

-освоить различные виды импровизации, необходимые для работы со школьниками;

-овладеть методикой приобщения детей к импровизации в условиях коллективных форм обучения;

-освоить способы и приемы, направленные на развитие навыков импровизации у детей (ритмических, мелодических, инструментальных, пластических).

- рассмотреть систему музыкально-певческого материала (песен и упражнений), соответствующих вышеназванной задаче;

Объект исследования: детский народно-певческий коллектив.

Предметом исследования является процесс практического освоения приема импровизации в детском народно-певческом коллективе.

Методом исследования является:

- теоретический анализ литературы с точки зрения формирования вокально-хоровых навыков у учащихся школьного возраста;

- обобщение современного педагогического опыта, направленного на формирование навыков импровизации в детском народно-певческом коллективе с привлечением собственного практического опыта;

- экспериментальное изучение путей и методов формирования импровизационных навыков в детском народно-певческом коллективе.

Общая методологическая основа предполагает формирование у детей творческой личности, которая способна вести созидательную деятельность. Много таланта, ума и энергии в разработку педагогических проблем, связанных с творческим развитием личности, в первую очередь личности ребенка, подростка, вложили выдающиеся педагоги 20-х и 30-х годов: А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова. Опираясь на их опыт, обогащенный полувековым развитием науки об обучении и воспитании детей, лучшие педагоги во главе со «старейшинами» - В.Н. Шацкой, Н.Л. Гродзенской, М.А. Румер, Г.Л. Рошалем, Н.И. Сац продолжали и продолжают теоретически и практически развивать принцип творческого развития детей и юношества. Творческое начало рождает в ребенке живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, или хотя то, что до тебя существовало, сделать по-новому, по-своему, лучше. Иначе говоря, творческое начало в человеке - это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия. Вот такое творческое начало искусство и воспитывает в человеке, и в этой своей функции оно ничем не может быть заменено.

Глава 1.Общее понятие импровизации в певческом детском коллективе

1.1 Импровизационность как особый способ воспитания

Уроки импровизации – это не только уроки музыки, но и уроки жизни. Суть предлагаемой концепции музыкального воспитания – взрастить творческую личность. Нет более эффективного и надежного пути к этой цели как через импровизацию так считают ведущие музыкальные педагоги мира К.Орф, И.Карлей и др.) – неподготовленное сиюминутное спонтанное выражение своих чувств и мыслей речи. В музыкальном пластической движении, в пении и игре на музыкальных инструментах (как это детали из покон веков народные музыканты и любители музыки до возникновения профессиональной музыкальной культуры). Обучая импровизации – «сходу грамотно и метко» выражать себя на публике, мы тем самым даем не только знания и навыки, но и ориентиры, установки как основу непредвиденного жизненного поведения. При этом акцентируется развитие, воображение, изобретательность, смелость и готовность находить новые неожиданные пути в разрешении возникающих проблем.

Импровизация как древнейший и генетически первичный вид музыкального творчества стояла у колыбели всех музыкальных культур и господствовала на протяжении многих веков. В педагогике XVI – XVIII веков значилось воспитание импровизатора наряду с композиторством, исполнителем, слушателем. И сегодня она является основой фольклорного музицирования. Идея общения и импровизации как к методу творческого обучения не нова. Современное ощущение этой проблемы дополняется мнением о том, что даже слушатель должен обладать навыками музицирования, чтобы глубже проникнуть в замысел исполняемой музыки. При этом важно понимать, что ценность такого любительского «музыкального сочинительства» в данном случае не только в результатах, сколько в самом процессе овладения музыкальной речью. В данном случае музыкальная практика импровизации (вокальной, инструментальной) благотворно сказывается как на развитии музыкальных способностей, так и личности в целом.

Музыкальный фольклор представлен в учебно-методическом комплекте как синкретичный вид искусства, который тесно переплетается с жизнью, бытом, народными традициями. Поэтому жанры песенного и инструментального народного музыкального творчества, праздники русского народа рассматриваются в широком жизненном контексте, в тесной связи с историей, природой, жизнью русского человека.

Освоение образцов русского музыкального фольклора, так же как и фольклора других народов мира, включает в себя различные формы его воплощения: пение, инструментальное музицирование, движение под музыку и использование элементов танцев, имитацию среды бытования, декоративное оформление слушаемой и исполняемой музыки (костюм), инсценирование, «разыгрывание» песен, народные игры.

Первостепенная роль отводится освоению жанров русской народной песни: детский фольклор, колыбельные, лирические, солдатские, трудовые, исторические, былины. Основные вокально-хоровые умения и навыки учащихся, связанные с освоением песенного фольклора, направлены на формирование кантилены, широкого дыхания, естественной манеры звучания голосов, освоение элементов многоголосного пения (в начальной школе это двухголосие с самостоятельным движением голосов, терцовое двухголосие, канон, имитационная подголосочность). Однако не следует забывать, что народная песня — это не «напев со словами», а часть жизни человека и что момент ее исполнения очень ответствен, так как, по существу, это момент передачи опыта поколений.

Особо следует сказать об отношении учителя музыки к детским голосам. Необходимо избегать форсированного звучания, так часто применяемого при исполнении народных песен; ориентироваться на хорошо знакомую народную манеру исполнения фольклора в том случае, если сам учитель не владеет так называемой народной манерой озвучивания песенных образцов; бережно использовать народные традиции своего края, региона в выборе характера звучания детских голосов.

Импровизационность — важнейшее качество бытования лучших образцов фольклора — должна накладывать отпечаток на процесс освоения песни детьми, на формы ее разучивания: народные песни рекомендуется разучивать «с голоса», без сопровождения, включая элементы игры, ее инсценировки. Ведь только почувствовав себя сопричастным к процессу создания и озвучивания песни, инструментального наигрыша, сочиняя собственные варианты мелодии, подголоски к ней, «составляя» композицию, исполнительский план песни, ребенок сможет проникнуться мыслью о том, что творчество неизвестных композиторов и исполнителей народных образцов музыкального фольклора неразрывно в своем единстве.

Предлагая в начальной школе образцы литературного фольклора для детских импровизаций (речевых, вокальных, пластических, инструментальных), авторы комплекта осознают всю сложность реализации этой задачи в условиях ограниченного учебного времени на уроке. Но, несмотря на это, первые опыты приобщения ребенка к созданию своего «сочинения» в любой форме самовыражения дают положительные результаты и способствуют развитию устойчивого интереса детей к музыке. В начальных классах необходимо больше опираться на интуицию детей, на живой и увлекательный процесс их общения с музыкальным фольклором.

Инструментальное музицирование фольклорных наигрышей и мелодий обогащает представления ребенка о роли и месте исполнителей в сохранении музыкального наследия.

Постижение народной музыкальной культуры в начальной школе идет по двум направлениям: во-первых, это изучение подлинных или стилизованных образцов народного фольклора; во-вторых, это знакомство с музыкальными произведениями композиторов, в которых ярко выражено фольклорное начало или использованы подлинные народные мелодии.

Опора на отечественную музыкальную культуру делает естественным и органичным приобщение детей к музыкальному фольклору других народов мира, когда дети выявляют общность жизненного содержания образцов фольклора, «сходство и различие» родных напевов с фольклором других стран. Сопоставляя интонационный строй фольклора с особенностями разговорной речи народа, природными условиями жизни, темпераментом и т. п., учащиеся глубже познают свою родную музыку.

Импровизация (франц. improvisation, итал. improvvisazione, от лат. improvisus — неожиданный, внезапный) - это создание художественного произведения непосредственно в процессе его исполнения. Импровизация возможна в поэзии, музыке, танце, театральном искусстве и др. Истоки импровизации в профессиональном искусстве восходят к народному творчеству. С древнейших времён у различных народов существовали особые категории певцов-импровизаторов (древнегреческие аэды, западноевропейские шпильманы, русские сказители, украинские кобзари, казахские и киргизские акыны и др.). В профессиональном искусстве наибольшее развитие получили поэтические, музыкальные и хореографические импровизации Поэтические импровизации обычно выполняется на заданную тему. Блестящим поэтом-импровизатором был А. Мицкевич; среди русских поэтов искусством импровизации владели П. А. Вяземский, В. Я. Брюсов («Вешние воды») и др. Образ поэта-импровизатора запечатлел А. С. Пушкин в «Египетских ночах».

Музыкальная импровизация в профессиональном художественном творчестве сформировалась под влиянием народного импровизирования и претворила его черты. Ранние её формы в Европе связаны со средневековой вокальной культовой музыкой. Поскольку записи этой музыки были неполными, приблизительными, каждый исполнитель должен был в той или иной мере импровизировать свою партию. Постепенно методы импровизации становились всё более регламентированными. Профессиональная квалификация музыканта, например органиста, долгое время определялась его мастерством в так называемой свободной импровизации полифонических музыкальных форм (прелюдий, фуг и др.). Ряд музыкальных жанров носит названия, указывающие на их частичную связь с импровизацией (например, «Фантазия», «Экспромт», «Прелюдия», «Импровизация»). В современной музыкальной практике импровизация имеет существенное значение, особенно в джазовой музыке, которой органически присущи элементы импровизации, и в некоторых модернистских течениях, широко применяющих произвольную импровизацию.

На первое место здесь хочется поставить аспект не чисто музыкальный, а психоэмоциональный. Большая часть проблем, возникающих на уроках импровизации, находится именно в этой сфере. Для успешного ведения курса необходимо наличие двух условий - желания и воли (как для ученика, так и в особенности для педагога). Если в плане "желания" на первых порах проблем не бывает (велико искушение научиться и научить импровизации), то в отношении воли (в плане преодоления возникающих сложностей) может наблюдаться известный дефицит. Важным представляется усиление внимания к честолюбивым задаткам ученика (в хорошем, естественно, смысле) как одному из средств воспитания волевых качеств. Если же в этой области наблюдается печальное затишье, то последнее здесь средство - честолюбивые устремления родителей. Обычно они демонстрируются в достатке (хотя и здесь не обходится без исключений).

Главным условием в проведении уроков импровизации, как формы спонтанного творческого самовыражения ученика, является наличие психологического комфорта. Особенно это необходимо с "зажатыми" детьми, имеющими весьма скудный запас выражаемых эмоций. Нередко "зажатость" может быть вызвана боязнью инструмента или школярско-фельдфебельскими первыми уроками по специальности. Кстати, наиболее эффективным представляется путь, когда и специальность и импровизация ведутся одним педагогом. При этом становится возможным определенный параллелизм в координации двух предметов. Более того, импровизация затрагивает вопросы "введения в музыкальную грамоту", которые неизбежно решает на своих первых уроках именно педагог по специальности.

С первого занятия по импровизации при выполнении простейших заданий ученик должен почувствовать "успешность" своих звуковых деяний, невиданных завоеваний. Главными внешними оценочными действиями педагога, адресуемых ребенку, должны быть чувства - "восхищение", радость, "удивление", "изумление" (при внутреннем, конечно, терпении и хладнокровии; тактика подавления должна быть исключена). Даже если ребенок играет не совсем то, что хочет услышать педагог (чаще всего это и бывает), важно здесь не исправлять (т.е. не указывать на факт ошибки), а показать - "а вот можно и так", "а это - мой вариант" и т.п., то есть через одобрение первоначального варианта ученика перейти к показу собственного варианта (более оптимального). Эта психоэмоциональная атмосфера первых уроков важна тем, что через "восхищение" и тактичность педагога должны развиваться азарт ученика и его вера в собственную творческую неповторимость, а подчас и "уникальность". По мере возрастающего интереса ученика к импровизации оценочная эмоциональная "эйфория" педагога может снижаться (но с обязательной корректировкой на то или иное эмоциональное состояние ученика на конкретном занятии).

С каждого урока ученик должен уходить с чувством новой завоеванной высоты в искусстве импровизации (даже если реально этой высоты и не было), иначе домашней работы за инструментом может и не быть. Ребенок, если он "удивил" педагога, также естественно хочет поразить своими достижениями и родителей (печально, конечно, если способности удивляться лишены последние, но, как правило, родители бывают в восторге от любых озарений собственных детей).

В свете вышесказанного не всегда уместны арифметические оценки (хотя бы на первом этапе обучения), здесь опять-таки важно учитывать индивидуальность ученика.

Уроки импровизации - это уроки совместного музицирования педагога и ученика. В этом также есть эмоциональный эффект: ученик с первых уроков чувствует себя музыкантом, "на равных", по его представлению, играющим в ансамбле с педагогом. Он слышит результат совместной игры - некое музыкальное целое, что, естественно, не может не вызвать чувства радости и удовлетворения. Хотя доля его участия в создании музыкального образа весьма и весьма скромная (основная нагрузка, естественно, лежит на педагоге), важно ощущение собственного творческого достоинства ученика.

Ансамблевое обучение удобно и подругой причине - принцип копирования и подражания естественным образом отвечает детской натуре освоения окружающего мира: "сделать как педагог", "сделать лучше чем педагог" - побудительные мотивы активности ученика на уроке.

Занятия по импровизации могут проходить как по индивидуальной, так и по групповой форме обучения, но во втором случае следует сделать следующее: 1) количество учеников - не более трех (с увеличением времени до полутора учебных часов на группу); 2) упражнения учениками выполняются поочередно ("эстафета"), причем желательно, чтобы порядок следования отражал уровень их способностей: сначала музицирует с педагогом "самый талантливый", потом - "очень талантливый" и, наконец, - просто талантливый ученик (до последних многое доходит именно с третьего раза!).

Групповая форма удобна тем, что позволяет ученикам слушать варианты своих сверстников, что также бывает весьма поучительно. Кроме того, она дает возможность ввести в практику ансамблевое музицирование между самими учениками, когда наиболее "подвинутому" дается право самому сесть за инструмент педагога. Право быть "учителем" в данном случае ассоциируется у ребенка с высшей степенью профессионального доверия со стороны педагога. Для последнего же данная ситуация вовсе не является удобным поводом дать себе "передышку", а позволяет как бы со стороны наблюдать (а по необходимости и корректировать) звуковой процесс музицирования обоих учеников. В случае творческой "ровности" учеников можно ввести игру "карусель", когда при непрерывном музицировании ученики (а также и учитель) попеременно "по кругу" заменяют друг друга, переходя от одного инструмента к другому. Лучше эту игру проводить в конце урока в силу ярко эмоционального коллективного и соревновательного действия и в основу брать материал уже достаточно закрепленный "в руках" учеников.

Уроки импровизации - естественный путь раннего приобщения ребенка к теоретическим основам музыки. Здесь изучение материала идет сразу через звучание, через звуковое впечатление. Обычно на теоретических занятиях в часто новый материал изучается сугубо теоретически, когда схематически изучается его структура, особенности нотной фиксации. Часто после такой рутинной работы у ребенка пропадает интерес к самому предмету изучения. Первичным же должно быть звуковое впечатление, которое должно заинтриговать (вот главная задача педагога!) ученика своим образным эффектом, необычностью музыкальной краски и т. д. Именно это и должно возбуждать интерес ученика к самому явлению, к его структуре ("а как это сделано?", "а если самому попробовать..."). Звукообразная интрига - мощный стимул творческой и, что самое главное, познавательной активности ученика.

Важным стимулирующим фактором также являются внеурочные формы работы в. Нельзя забывать, что импровизация и концертность тесно связаны, поэтому чаще следует выносить творческие опыты учеников за пределы классной аудитории. На первых порах это могут быть выступления перед узким кругом родителей, где ученики показывают заранее подготовленные музыкальные "эскизы". Строго говоря, импровизацией это назвать еще нельзя, но здесь важна психологическая адаптация к экстремальным условиям концерта. От нее в будущем зависит степень хладнокровия уже при собственно импровизации. Надо заметить, что лишь чисто внешне импровизация выглядит как стихийный поток мысли. На самом деле она воплощает строгую рационализированную работу при высокой художественной одухотворенности исполнителя.

К внеурочным формам, наряду с концертом, можно отнести музыкальные праздники, сказочные действа с импровизируемыми поворотами в сюжете и музыке. Особая форма - конкурс импровизации, который может состоять из нескольких разделов: импровизация на заданную мелодию, фактуру, гармонический оборот, литературный первоисточник... Следует стремиться к тому, чтобы в школе между детьми присутствовал дух престижности владения навыками импровизации, а следовательно и престижности занятий по этому предмету.

В связи с акцентом в курсе импровизации на слуховое освоение материала, существенное значение имеет развитие слуховой памяти ученика (в основном же в настоящее время доминирует воссоздание музыки через зрительное запоминание нотного текста), поэтому ученика можно приучать к условной (неполной) нотации, которая служит не для запоминания, а для напоминания музыки (старинные нотации отражали именно импровизационную манеру исполнительства).

На начальном этапе обучения импровизации нотная фиксация вообще может отсутствовать: музыка осваивается через звуки, а не через ноты. В последующем же большую часть тетради ученика составляют всевозможные каталоги (фактур, моделей форм, орнаментики, гармонических оборотов и т. д.), играющие роль вспомогательного средства в развитии слуховой памяти.

Удобным техническим средством является магнитофон, где функцию тетради (как бы звучащей) выполняет кассета. На ней фиксируется и классная работа с учеником, и домашнее задание. Последнее особенно эффективно, поскольку домашняя работа проходит как бы через слуховой анализ сделанной в классе записи.

Импровизация - это предмет с первых уроков активно творческий. И на всем протяжении курса главной составной чертой в его ведении является художественно-поисковая работа и ученика, и педагога. Двух индивидуальностей! Поэтому в методике преподавания импровизации не может быть всеобщего метода, единой рецептуры. У каждого педагога она вырабатывается собственная, "сотканная" как из заимствованных, так и лично наработанных приемов и способов обучения, которые, кстати, нередко подсказывают сами ученики. Главное условие здесь заключается в том, чтобы сам педагог был личностью творческого порядка.

Импровизационная основа устного народного творчества дает педагогу исключительные возможности для свободного развития творческих способностей, фантазии детей. Воображение развивается только в творческой деятельности. Сейчас в ряде детских хоров сделаны попытки ввести импровизацию в качестве элемента творческого развития детей в фольклорном коллективе. Развитию творческих навыков на базе фольклора посвящен ряд работ автора. В названных работах изложена методика импровизации на основе комбинирования в одноголосии (например - на интонациях народного песенного трихорда), а также импровизации на заданные условия (на данные поэтические тексты, на заданные ритмы и т.д.).

1.2 Импровизация в песенном творчестве

Н.А. Ветлугина в своих исследованиях всесторонне проанализировала возможности детей в выполнении творческих заданий, истоки детского творчества, пути его развития. Было установлено, что необходимое условие возникновения детского творчества—накопление впечатлений от восприятия искусства, которые являются образцом для творчества, его источником. Другое условие—это накопление опыта исполнительства. В процессе музыкальной деятельности у детей развиваются музыкальные способности, ребята приобретают необходимые умения, навыки, знания, для того чтобы иметь возможность выразить свои собственные музыкальные впечатления.

Были определены этапы развития детского творчества: от заданий, требующих первоначальной ориентировки в творческой деятельности (при этом дается установка на создание нового — измени, придумай, сочини), к заданиям, способствующим освоению способов творческих действий, поискам решений, и, наконец, к заданиям, рассчитанным на самостоятельные действия детей, использование сочиненных мелодий в жизни (Н.А. Ветлугина, А.И. Ходькова и другие).

Чтобы ребенок смог сочинить и спеть мелодию, у него необходимо развить ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма, т. е. основные музыкальные способности. Кроме того, для проявления творчества требуются воображение, фантазия, свободная ориентировка в непривычных ситуациях, умение применять свой опыт в новых условиях.

Успешность творческих проявлений детей зависит от прочности певческих навыков, умения выражать в пении определенные чувства, настроения, петь чисто и выразительно. Лишь немногие дети обнаруживают все эти качества в младшей и средней группах детского сада. Большинство овладевают ими к старшему возрасту.

Тем не менее песенное творчество важно формировать начиная с младшего дошкольного возраста, используя посильные детям творческие задания (спеть свое имя, колыбельную или плясовую кукле и т. д.).

Чтобы сориентировать дошкольников в песенном творчестве, Н. А. Ветлугина предлагает упражнения для накопления слухового опыта, развития музыкально-слуховых представлений. Это подготовительный этап, предшествующий (и сопутствующий) первым творческим проявлениям детей:

1) самостоятельное нахождение тоники: закончить без сопровождения знакомую мелодию, начатую воспитателем; найти топику после пения взрослого, остановившегося на неустойчивом звуке;

2) подстраивание к звукам: игра типа «Музыкальное эхо» — точное воспроизведение заданных интонаций;

3) различение мажорного и минорного ладов: различить и воспроизвести мажорное и минорное трезвучие («Веселый и грустный колокольчик») и звукоряд (упражнение типа «Солнышко и дождик»);

4) различение и воспроизведение соотношений звуков по их высоте, длительности (упражнения из «Музыкального букваря»);

5) транспонирование простейших мотивов (мяу, ку-ку): воспитатель поет первый звук.

Кроме того, разработана серия творческих заданий для развития песенного творчества:

1. Импровизация;
2. имен, звукоподражаний, мелодий без слов;
3. импровизация музыкальных вопросов и ответов;
4. сочинение попевок контрастного характера на предлагаемый текст, сочинение попевок в определенном жанре.

Детям 2 — 3 лет легче петь мелодии, которые не содержат развернутого текста; поэтому им даются упражнения на звукоподражание, задания сочинить мелодию без слов, на слошля-ля. та-та и т. д. Иногда дети уже в младшем возрасте могут сами придумать и текст, и мелодию. Например, во второй младшей группе (музыкальный руководитель Л.А. Волкова, Москва) было дано задание покачать маленького цыпленка и спеть ему колыбельную песенку. Все ребята напевали мелодии без текста, но одна девочка спела песенку на свой текст: «Спи, мой маленький» — очень нежно, тоненьким голоском.

Уже в этом возрасте на посильных детям творческих заданиях можно развивать музыкальные способности, использовать упражнения на различение и воспроизведение звуков по высоте и длительности.

Дети 4 — 5 лет выполняют задания на пропевание имен, импровизации мелодий на несложные тексты. В эти годы у дошкольников начинает налаживаться слуховокальная координация. Они чище интонируют в пении, чему способствуют и творческие задания с применением под страивания к звукам, транспонирования мотивов.

Дети 5 — 6 лет способны сами сочинять музыкальный ответ на предложенный текст, выполнять задания на нахождение тоники, воспроизведение мажорного и минорного ладов (петь попевки из «Музыкального букваря», например «Бубенчики звенят» и др.), которые помогают детям удерживать тональность в их импровизациях.

В 6 — 7 лет дети могут уже более осмысленно импровизировать мелодии на заданный текст, сочинять попевки определенного настроения, жанра (танец, марш, песня). Правда, подобные задания они пробовали выполнять и раньше, по на несколько ином уровне.

1.3 Детский народно-певческий коллектив

Организация детского хора.

Как произвести отбор? Дело тактики и наблюдения инструктора. Не следует только ограничиваться быстрым заключением по немногим данным.

У одного есть возможность запоминать спетые или сыгранные фразы, у другого в чутком разговоре, по поводу испытываемого впечатления музыкального порядка.

Ребёнок с абсолютным слухом, может оказаться глуповатым при восприятии некоторых музыкальных отношений, или будет лишён задатков хорошего вкуса. Зато ученик с необноружившимся сразу слухом, со временем может оказать глубокий, обширный и серьёзный интерес к музыке; осознать её и стремится к высшему когда как более одаренный будет играть по слуху и не пойдет дальше, остановившись на примитивном. Поэтому к подбору детей в хор следует относится с осторожностью, улавливать музыкальность, выяснять интерес к музыке (применять максимум способов).

1 стадия. Руководитель много должен играть, беседовать, а так же находить более естественные и приближенные пути к музыке, во всех освященных ракурсах. Чуткость и педагогический талант – вот достоверные выводы о прирождённых музыкальных реакций.

Современный городской ребёнок не имеет прирожденного тяготения к мышлению гармоническому, так же у ряда поколений нет памяти на темперированный строй, слух постепенно приспосабливаться к нему! Поэтому для педагога это будет трудный период, если он не чуток, не эрудирован и не разносторонней музыкант.

Следующая стадия. Постепенное внедрение в сознание слушателей – учеников звучащих элементов, организующих движение. Но это должно происходить естественным образом, а никак не насильственно. Показывать музыкальные сочинения, представлять музыкальные беседы и незаметно для слушателей ввести их в среду факторов. И успехи зафиксировать обобщением. Важно проработать соотношения: ритмических, ладовых, тональных, динамических, тембровых, темповых и т.д. Сперва направить это на восприятие, затем проверить как схвачено это свойство слухом.

Здесь возникает 2-е опасности:

1. Изменение музыкальной пуризм.
2. Привычка подтасовывать под музыку литературные живописные и другие аналогии.

Казалось бы облегчить усвоение, но увы облечить работу себе.

Пуризм мешает заметить глубокий музыкальный инстикт, мы это называем «скверным вкусом». Попытка навязать ученикам серьёзную но непонятную им музыку ведёт к непониманию и отчуждению. Ведь мало того, нужно учитывать из какой среды пришёл каждый из учеников.

Это конечно же не значит, что нужно выбирать для программы «бирюльки» и сентиментальные доступные пьесы. Ведь нередко бывает, что сложное психологически воспринимается легче, но бывает и наоборот.

Организация репетиционного процесса.

Выбрав произведение, хормейстер прежде всего должен внимательно изучить его. Для этого надо наметить общий план исполнения, проанализировать трудные места.

Прежде чем приступить к разучиванию произведения руководитель проводит беседу о его содержании и характере, сообщает краткие сведения о композиторе и авторе литературного текста.

Формы ознакомления различны. Лучше его организовать прослушиванием (аудиозапись и д.р.) в исполнение высококвалифицированного хорового коллектива. Если нет возможности прослушать запись, то хормейстер сам должен воспроизвести это произведение: сыграть или напеть основные мелодии под аккомпанемент. Это поможет хористам освоению музыкальной фактуры и возможности вслушиваться в гармоническое окружение мелодии. Это способствует музыкальному развитию детей, и вносит в процесс активность и сознательность.

Вообще полезно разучивать произведение без подигрывания на инструменте, потому что это уничтожает самостоятельность. Можно отметить, что многие из известных дирижёров великолепно играли на рояле, а значит знакомили певцов с новым произведением играя партитуру, как бы она звучала в хоре (А.А. Архангельский, Н.М. Данилин, М.Г. Климов) – тем самым ориентировали певцов в содержании, стиле, музыкальной форме.

Начальная работа – сольфеджирование. В период становления юного коллектива обучение хора умению сольфеджировать – важно. Встречается и хоры для которых читка с листа бегло наработана. При сольфеджировании проверяется точность интонирования, правильность ритмических рисунков т.е. музыкально теоретическая основа произведения. При сольфеджировании происходит отстраненное от эмоциональной стороны понимания хористами ладогармонических, метроритмических особенностей нового произведения.

В хорах где участники неуверенно читают ноты с листа, или вовсе их плохо знают, невозможность петь сольфеджио лишает хористов понимания музыкальной композиции изнутри.

Хоровое произведение обязательно должно быть исполнено всем хоровым коллективом в плане музыкального ознакомления, или иначе должно быть пропето «с места» (желательно 1-2 раза), хотя бы даже с техническими и исполнительскими ошибками. При читке нот с листа хоровой коллектив, всё же получает первичное представление о произведении.

Если это трудное многоголосие (2х - 3х) то произведение можно разучивать по партиям, это продуктивный метод работы над ансамблем, строем и дикцией каждой партии. Так руководитель лучше узнает возможности певца.

Учить произведение следует по заранее намеченным частям, причём разделить их в связи со строением музыкальной речи и литературного текста, что бы была определенная завершенность.

Перейти от одной части к другой можно лишь тогда, когда предшествующая часть освоена. Но если партия трудна, разучивание песни следует продолжать, но к закреплению трудного места следует вернуться, после ознакомления со всем произведением.

Процесс разучивания песни и работы над художественно – технической стороной исполнения сложен; требует от руководителя большого опыта, знаний и умения. Вывод: сначала разбор произведения по партиям, затем работа над преодолением технических трудностей и художественная отделка произведения. «Самое главное – сделать отдельно каждую партию, вплоть до нюансов. И тот, хормейстер, который умеет работать с хоровой партией».

Во-первых невозможность рекомендовать какие-то сроки на ту, или иную фазу работы с хором над песней и тем более определить их границы. Многое зависит от умения и мастерства руководителя, от квалификации хора, от степени трудности произведения. При разборе нельзя отбрасывать идейно-художественную сторону. Опытный руководитель в такой момент найдёт способ привнести художественность в техническую фразу, хотя бы в малых дозах. Это выражается в ярких образных сравнениях и сопоставлениях, кроме того эти образы могут и не относится к непосредственно к идейно- художественному образу данного произведения. Это закономерно и необходимо.

Нечто подобное происходит и в последний, художественный период работы над песней, когда внимание сосредоточено к художественной стороне исполнения. Здесь обратная взаимосвязь: в процессе художественной отделки хорового произведения вкраиваются и чисто технические приёмы это тоже необходимо и закономерно.

Таким образом можно утверждать что процесс работы над произведением с хором нельзя строго ограничивать фазами с чётко очерченными кругом технических, или художественных задач для каждой из фаз. Это будет формальным, и может приниматься лишь как схема, следуя которой руководитель в меру своего опыта, умения и способности примет те или иные методы работы.

Глава 2. Практические навыки импровизации в народном исполнении

2.1 Методика работы над вокальными навыками ипровизации

Дети склонны часто напевать, импровизировать мелодии, ритмические попевки во время свободных игр; плясок. Эти мелодии, порой состоящие из сочетаний нескольких звуков, сопровождаются словами, сочиненными самими детьми. Но часто дети напевают и без слов какие-то полюбившиеся им мелодические интонации.

Если детям свойственны такие музыкальные проявления и без вмешательства взрослого, то можно предположить, что умелая помощь взрослого будет способствовать развитию песенного творчества детей.

Конечно, песенное творчество может успешно осуществляться в группе детей с достаточно развитым музыкальным слухом. Детям предлагают следующие задания: педагог поет знакомую песню, но, не закончив ее, предлагает детям допеть эту песню до конца в той же тональности; педагог поет незнакомую, короткую попевку и останавливается на неустойчивом звуке — дети должны найти устойчивый звук и на нем закончить песню; спеть песню без сопровождения хором и соло.

При формировании песенного творчества участие взрослого иногда может быть незначительным. Педагог только предлагает ребенку в соответствующей ситуации: когда укачивает куклу, спеть свою колыбельную, напевая «бай-бай»; во время игры с куклой напевать плясовую на слоги «ля-ля»; на- прогулке позвать друг друга, напевно исполняя «ау!» и по-разному интонируя эти звуки. С детьми старших групп следует применять и более сложные творческие задания. Взрослый предлагает ребенку как бы быть его «соавтором». Ребенок сначала должен закончить мелодию музыкальной фразы, спетой педагогом. Позднее он переходит к более самостоятельной деятельности.

Созданные композиторами и поэтами образцы песен для детского творчества служат отнюдь не для копирования детьми. Ребенок должен импровизировать свою собственную мелодию. Но примерные образцы песен служат ориентировкой для детей в их творческих поисках.

Ниже предлагается серия творческих заданий, которые подобраны так, чтобы перед детьми возникали все усложняющиеся задачи, новые ситуации, требующие от детей инициативы, творческого воображения, своеобразия мелодии.

Усложнение идет от импровизации детьми простейших попевок, перекличек к «музыкальным вопросам и ответам» (воспитатель поет музыкальный вопрос, а дети импровизируют ответы на заданный текст), а затем к сочинению детьми простейших мелодий на поэтический текст разнообразного характера.

Импровизация простейших попевок и звукоподражаний.

Задача. Формировать у детей способы импровизации простейших мотивов на слоги, подражающие звукам различных жизненных явлений, передать простейшие выразительные интонации.

Методические указания. Зачатки первоначальных песенных творческих проявлений надо искать в первоистоках музыкальной темы — в мотивах, интонационных оборотах, имеющих тематически выразительное значение. Эти мотивы, попевки подчас подражают реальному звучанию окружающего мира (звук горна, пение кукушки и т. д.), а также передают интонации выразительной речи человека (ауканье, переклички, интонирование своих имен и т. д.).

Чтобы стимулировать детей к новой для них деятельности, можно использовать специально написанные песни-образцы. В них поется о каком-либо знакомом жизненном явлении и дается образец, как, например, гудит пароход, жужжит пчела, звучат позывные спутника. Детям исполняется песня и предлагается придумать в соответствии с текстом песни свои интонации звукоподражания. При этом необходимо напомнить, что каждый должен придумать по-своему. Например, в песне-образце «Пароход гудит» гудок парохода выражен определенной интонацией, можно придумать гудок с другим ритмическим рисунком, с другой интонацией. После объяснения педагог вторично играет фортепианное вступление, затем поет песню без фортепианного сопровождения и предлагает ребенку закончить песню, по-своему импровизируя гудок парохода. После детского исполнения педагог проигрывает последние такты песни, чтобы ребенок вновь почувствовал заданную тональность.

Задания.

1. Петь, самостоятельно находя то высокие интонации (поет маленькая кукушка, мяукает котенок и т. д.), то более низкие (поет большая кукушка, мяукает кошка и т. д.).

2. Импровизировать простейшие попевки, подражая звучаниям горна (тра-та-та).

3. Играть на металлофонах самим придуманные сочетания интонаций и ритмов и попытаться воспроизвести их в пении.

4. Петь свои имена на двух-трех звуках, передавая разнообразные интонации.

5. Вести певческую перекличку. Один ребенок поет: «Ау, где ты?»; другой отвечает: «Я здесь». Следующая пара придумывает новые интонации.

6. Импровизировать мотив из двух-трех звуков на слоги «ля-ля», другой ребенок придумывает свой мотив. Дети соревнуются, кто больше придумает попевок.

7. «Пароход гудит», муз. Т. Ломовой, сл. А. Гангова. Подражать ритмическому звучанию гудка парохода на гласную «у-у».

8. «Играй, сверчок», муз. Т. Ломовой, сл. Ю. Островского. Закончить песню, придумать свою мелодию на слоги «ля-ля», как бы подражая игре на скрипке.

9. «Спутник нам сигнал дает», муз. Г. Зингера, ел. А. Ган» гова. Подражать звукам сигналов спутника, менять ритмический рисунок на слоги «ти-ти-ти».

Музыкальные вопросы и ответы.

Задача. Формировать способы импровизации окончания мелодии, начатой взрослыми; развивать чувство лада и чувство музыкальной вопросо-ответной формы.

Методические указания при объяснении задания детям напоминают, что в разговоре людей один спрашивает, а другой отвечает, например: «Ты куда идешь?» — «Домой!» В песне тоже можно задать музыкальный вопрос и дать музыкальный ответ. После этого исполняется песня «Зайка, зайка, где бывал?».

Затем применяется та же методика, что и в предыдущих заданиях: исполняется вступление, поется мелодия вопроса без фортепианного сопровождения, ребенок импровизирует ответ, и далее проигрывается фортепианное заключение.

Задания.

1. «Зайка, зайка, где бывал?», муз. М. Скребковой, сл. А. Шибицкой. Импровизировать мелодию на слова ответа «На лужайке танцевал».

2. «Что ты хочешь, кошечка?», муз. Г. Зингера, сл. А. Шибицкой. Импровизировать мелодию на слова ответов в 1, 2, 3 и 4-м куплетах.

3. «Что за шар, не разберешь?», муз. М. Скребковой, сл. А. Шибицкой. Импровизировать мелодию на слова ответов в 1, 2, 3-м куплетах.

Сочинение мелодий контрастного характера.

Задача. Формировать способы сочинения детьми простейших попевок контрастного характера на заданный текст, развить чувство лада (ощущение мажора, минора).

Методические указания. Детям объясняют, что музыка может выражать различные чувства, она может быть веселой, грустной. Музыкальный руководитель исполняет в качестве иллюстрации сразу две песни, одну за другой, напримерз веселую песенку, грустную песенку. Затем детям предлагают по их желанию и выбору сочинить и спеть веселую песню на слова: «Солнце ярко светит, весело на свете!» или грустную песню на слова: «Дождик льет, как из ведра, загрустила детвора».

Методика сочинения видоизменяется, так как дети должны уже самостоятельно придумать мелодию на заданный текст без поддержки фортепиано.

Вначале педагог привлекает внимание детей к характеру музыки и литературного текста, которые созданы поэтами и композиторами в качестве образцов для творческих заданий.

Затем детям предлагают музыкальную загадку — узнать только по фортепьянному сопровождению, в какой из двух пьес можно услышать, например, грустный рассказ об осени и радостный о весне. Таким образом, дети сами по характеру музыки различают, какие музыкальные произведения подходят к тому или иному литературному тексту.

После этого педагог поет и играет повторно уже обе песни. Далее дети должны сочинить свои интонации на тот же текст и передать те же чувства. Педагог играет лишь фортепьянное вступление, как бы настраивая ребенка, который вслед за этим импровизирует свою мелодию. Затем педагог проигрывает музыкальное заключение, этим ребенок утверждается в настроении образца, в его ладотональности.

Вначале дети выбирают для сочинения текст для двух предложенных им песен. Позднее — из трех текстов, сочиняя колыбельную, плясовую или марш.

Помимо приведенных ниже произведений можно использовать другие, но они должны быть короткими, образными, а слова песни — удобными для вокализации.

Задания. Сочинить мелодии, передавая различный характер в соответствии с содержанием песен.

1. «Веселая песенка», муз. В. Агафонникова, сл. А. Гангова.

2. «Грустная песенка», муз. В. Агафонникова, сл. А. Гангова.

3. «Весной», муз. Г. Зингера, сл. А. Шибицкой.

4. «Осенью», муз. Г. Зингера, сл. А. Шибицкой.

5. «Колыбельная», муз. В. Агафонникова, сл. А. Шибицкой.

6. «Плясовая», муз. Т. Ломовой, сл. А. Шибицкой.

7. «Марш», муз. В. Агафонникова, сл. А. Шибицкой.

И даже если песенная импровизация действительно примитивна и неинтересна, стремлюсь заверить маленького исполнителя, что стоит ещѐ немного поработать, и придет успех.

Работу над песенной импровизацией детей веду поэтапно. На первом этапе использую эпизод « Знакомство». Дети с удовольствием пропевают свои имя и фамилию, адрес, имя мамы. На втором этапе нацеливаю детей на создание своих мелодий. Для этого использую различные звукоподражания (тиканье часов, звучание барабана), имитацию голосов кукушки, кошки, передачу голосом различного настроения персонажей (котик выздоровел – заболел). Затем дети придумывают певческие переклички: « Лена, где ты?» - « Я здесь». На третьем этапе учу детей сочинять мелодию на заданный текст (стихи А. Барто, С. Маршака), фольклорные тексты. Предлагаю дошкольникам сочинить песни на программные стихотворения. Стихи, выученные в группе, мы пробуем переложить на музыку. На заключительном этапе детям подготовительной группы предлагаю такое творческое задание, как сочинение мелодии в заданном жанре. Такие песенные импровизации дети придумывают на слоги: тра-та-та – марш, а-а-а – вальс, ля-ля – полька, пение с закрытым ртом м-м-м песня.

2.2 Детский голос и народная манера пения

Пение в народной манере – это целый комплекс вокально-технических и исполнительских средств и приемов, отличающийся стилистикой местного диалекта (говора), специфическими приемами певческой манеры выразительности. Поэтому певческая манера исполнения народных песен – длительный и дифференцированный процесс, требующий традиционной устойчивости, но в то же время под воздействием современных условий жизни творческого развития. Все это наталкивает на новые формы вокально-хоровых приемов в работе с детским голосом до мутационного, мутационного и после мутационного периода. Только профессионализм и вокально-техническое мастерство народного пения, гуманное к растущему детскому голосу дают возможность руководителю фольклорного ансамбля поэтапно и последовательно, через технические приемы дыхания, звукообразования, резонирования, образно-эмоционального представления привить любовь к народной песне (русской, украинской, казачей и т.д.). Только тогда, когда ребенок в естественном исполнении народной песни почувствует красоту, силу, назначение и необходимость своего голоса в общей палитре хорового звучания, песня приобретает ту художественную выразительность в звукообразовании и подаче литературного текста, отвечающую местному, традиционному устою. Известно, что народная манера это не свойство связанное с особым устройством голосового аппарата , а это определённая школа формирование звукообразование на определённой почве многолетних певческих условий, однако при этом сохраняя национальное песенно-танцевальное своеобразие, стиль, традиции. Только продуманная система связей с мастерами народного пения обеспечит то многообразие позиций, тембра, силы, дикции, говора. Но здесь должно быть мастерство и талант руководителя фольклорного ансамбля, то художественно ценное, которое дает национальный колорит, историческую правду, идейную ясность и героическую направленность. Так, живя в южном регионе России, где солнце и климат располагают к пению полным голосом при свободно открытом горле, на хрупком, еще не сформировавшемся детском голосе развить сочность, пластичность, яркость грудного резонатора? Этот вопрос волнует и настораживает многих грамотных руководителей. Многие руководители из-за неумения и незнания специфических основ вокально-хоровой техники детского голоса идут по простому пути: прививают вокальные навыки взрослого певца. А это антигуманное отношение к детскому голосу, то есть неестественное натаскивание грудного и головного резонатора, неестественное приобретение силы (форсирование звука) приводит к хрипоте и срыву.

От большой перегрузки несформированные детские голосовые связки теряют эластичность и гибкость. Растущий организм не способен еще выполнить большие вокально-хоровые и силовые нагрузки, которые допустимы для взрослого голосового аппарата. Вот почему руководителю детского фольклорного ансамбля так важно знать не только народную манеру, стиль пения, а и основы физиологических закономерностей развития детского голоса. И последовательно уже строить свои методические подходы правильности специфической подачи звука. Для этого требуется гибкость, дифференциация, вокально-техническое мастерство самого руководителя. Нельзя научить тому, что ты сам не понимаешь. Нужно самому издавать то тембрально-регистровое мастерство звуковых красок, мастерство звуковых штрихов, пользоваться широтой певческого легато (legato), характерных для русских народных песен, а особенно кубанских. И здесь предпочтительность и важность необходимо придавать эмпирическому методу. То есть методу показа: певческой установки, дыхания, звукообразования, резонирования, образно-эмоционального состояния. Этому методу большое внимание уделяли создатели русской вокальной школы М.Глинка, И.Варламов – основоположники контиленного стиля в русской вокальной школе. Напевность, певучесть, точность интонирования, пение без «подъездов», «вольно», «прямо попадать на ноту», важность «сбережения дыхания», то есть экономного, плавного выдоха как основы певческого искусства, – вот источник, который кроется в народной песне, которым руководствовались знатоки русской вокальной школы XIX века. И эти навыки нужно прививать с детства. Работая в правильном режиме детский голос приобретает силу и гибкость. Сей-то гибкости, силы, упругости и лишены не поющие дети, или работающие в неправильном режиме (т.е.поющие не на точном знании дыхательного и голосового механизма).

А отсюда появляется форсирование, малоподвижный в динамической палитре и силе звук. Звук, который лишен тембрально-эстетического чутья как для зрителя, так и для самого исполнителя. Знание методики вокально-хоровой работы, теории музыки, сольфеджио, умение дирижировать, играть на инструменте, наличие развитого слуха, голоса, организаторских способностей еще не дает полного и грамотного подхода в работе с детским голосом в народной манере.

Приступая к методическому изложению нашей практической работы по вокально-хоровому воспитанию в народной манере пения, хотелось бы обратить внимание на методические пособия, статьи многих теоретиков, вокалистов, дирижеров, руководителей детских хоровых коллективов: Ф. Витт, Е. Малинина, А. Менабени, В. Шацкой, В. Попова, В. Стулова и др. Эти авторы в своих работах много внимания уделяют строению детского звукового аппарата и, исходя из физиологических возможностей каждой возрастной группы, строят последовательность теоретического и методического материала. Но работы этих авторов отвечают академическому звукообразованию, которое общепринято во всех учебных, академических частично самодеятельных коллективах. Это прикрытая куполообразная округленная с приподнятым мягким небом форма звукообразования. Тренировка и правильный режим работы которой приводит к формированию легкого, звонкого, полетного звучания на всем диапазоне. А тренировки певческого дыхания (среднереберного, нижнереберного) правильный тип которого обуславливается хорошим вдохом, равномерным и плавным выдохом, в свою очередь, определяет нефорсированное пение.

Пение на мягкой атаке в подростковом возрасте является основным доминирующим звеном. Все эти характерные признаки дают общие понятия работы с детскими голосами в академической манере пения.

Однако народная манера требует других форм звукообразования, расположения мягкого неба, работы артикулярного аппарата, формы подачи силы звука и его образно-эмоциональной окраски. Звука, сохраняющего национальный мелос и диалект (говор), грамматический строй, орфоэтические особенности в произношении. Однако даже это еще не дает полной картины дифференцированной работы с детским голосом в народной манере. Его мастерство и профессионализм проявляется тогда, когда он сумеет познать основы строения взрослого и детского голосового аппарата. Хорошо ориентироваться и давать характеристику специфическим отличиям формирования той или иной гласной, согласной, музыкальной фразировки, определять степень фонетических, силовых, тембральных различий между гласными и согласными звуками взрослого и детского голоса. Самоучителей пения не должно быть. Здесь должно быть одаренное чувство преподавателя, которое различает мельчайшие дефекты в звукообразовании. А отсюда первоначальная правильная постановка детского голоса, которая в дальнейшем послужит основой хорошего пения.

Стремление как можно скорее использовать детский голос в подаче широкой силы, тембра, высоты – не годится. Поспешность занятий, недоученность, недочеты дают раннюю потерю детского голоса. Чувство напряженности в голосе явно указывают на какой-то недочет манеры звукообразования. Это может быть неподходящий регистр, напряженные мышцы гортани, перенапряжение горла, неправильный выдох и т.д. Но чтобы правильно ориентироваться в характеристике.

А тем более учить пению детей в той или иной манере, необходимо узнать последовательность владения своим голосовым аппаратом. Нужно прочувствовать, пронести через себя качества голоса.

Работа над вокально хоровыми навыками.

Дикция (греч.) – произношение «Критерий достижения хорошей дикции в хоре – это полноценное усвоение содержания исполняемого произведения аудиторией»

Формирование хорошей дикции основывается на правильно организованной работе над произношением гласных и согласных. Работая над дикцией с хоровым коллективом, хормейстеры обычно стараются научить певцов, как можно чётче и яснее произносить согласные. Это совсем неплохо потому что именно ясность согласных помогает, понять текст произведения. Формирование гласных и произношение их так же необходимо. Необходимо научить хор и приёму редуцирования и продолжительности выдерживания звука на гласных, нейтрализация гласных, произнесение их в разных регистрах с меньшей степенью редуцирования чем в речи. Быстрому произношению согласных с оттеснениями их внутри слова к последующему гласному. Хорошее певческое произношение отличается особым режимом дыхания.

Приёмы развития слуха, направленные на формирование слухового восприятия и вокально-слуховых представлений:

* Слуховое сосредоточение и вслушивание в показ учителя с целью последующего анализа услышанного;
* Сравнение различных вариантов исполнения с целью выбора лучшего;
* Введение теоретических понятий о качестве певческого звука и элементах музыкальной выразительности только на основе личного опыта учащихся;
* Использование детских музыкальных инструментов для активизации слухового внимания и развития чувства ритма;
* Повторения отдельных звуков за инструментом с целью научится выделять высоту тона из тембра не только голоса, но и музыкального инструмента;
* Подстраивание высоты своего голоса к звуку камертона, рояля, голосу учителя или группы детей с наиболее развитым слухом;
* Пение «по цепочке»;
* Моделирование высоты звука движениями руки;
* Отражение напровления движения мелодии при помощи рисунка, схемы, графика, ручных знаков, нотной записи;
* Настройка на тональность перед началом пения;
* Устные диктанты;
* Задержка звучания хора на отдельных звуках по руке дирижёра с целью выстраивания унисона, что заставляет учащихся сосредоточивать слуховое внимание;
* Выделение особо трудных интонационных оборотов в специальные упражнения, которые исполняются в разных тональностях со словами или вокализацией;
* В процессе разучивания произведения смена тональности с целью поиска наиболее удобной для детей, где их голоса звучат наилучшим образом;
* Письменные и устные задания на анализ вокального исполнения;
* Выделение звуков из гармонических интервалов и аккордов и воспроизведение их хором в мелодическом и гармоническом вариантах и т.п.

Основные приемы развития голоса, относящиеся к звукообразованию, артикуляции, дыханию, выразительности исполнения:

* представление «в уме» первого звука до того, как он будет воспроизведён вслух;
* вокализация певческого материала легким стаккатированным звуком на гласный «У» с целью уточнения интонации во время атаки звука и при переходе со звука на звук, а также для снятия форсировки;
* вокализация песен на слог «лю» с целью выравнивания тембрового звучания, достижения кантилены, оттачивания фразировки и пр.;
* выработка активного piano как основы воспитания детского голоса;
* при пение восходящих интервалов верхний звук исполняется в позиции нижнего, а при пении нисходящих – напротив: нижний звук следует стараться исполнять в позиции верхнего;
* расширение ноздрей при входе (а лучше – до вдоха) и сохранения их в таком положение при пении, что обеспечивает полноценное включение верхних резонаторов, при этом движении активизируется мягкое небо, а эластичные ткани, выстилаются упругими и более твердыми, что способствует отражению звуковой волны при пении и, следовательно, резанирование звука;
* целенаправленное управление дыхательными движениями;
* произношение текста активным шёпотом, что активизирует дыхательную мускулатуру и вызывает чувство опоры звука на дыхание;
* беззвучная, но активная артикуляция при мысленном пении с опорой на внешнее звучание, что активизирует артикуляционный аппарат и помогает восприятию звукового эталона;
* проговаривание слов песен нараспев на одной высоте слегка возвышенным голосам по отношению к диапазону речевого голоса; внимание хористов при этом должно быть направлено на стабилизацию положения гортани с целью постановки речевого голоса;
* речевая декламация, допускающая модуляции голоса по высоте, однако при условии стабильного положения гортани; эта декламация рассматривается как переходная ступень между артикуляционными напряжениями в речи и специфически вокальными; выразительное чтение текста является одним из способов создания в воображении детей ярких и живых образов, вытекающих из содержания произведения, т.е. приемом развития образного мышления, которое лежит в основе выразительности исполнения;
* нахождение главного по смыслу слова в фразе; придумывание названия к каждому новому куплету песни, отражающего основной смысл содержания;
* вариативность заданий при повторении упражнений и заучивания песенного материала за счет способа звуковедения, вокализируемого слога, динамики, тембра, тональности, эмоциональной выразительности и т.п.
* сопоставление песен, различных по характеру, что определяет их последовательность как на одном уроке, так и при формирование концертных программ.

Основные приемы психолого-педагогического воздействия на учащихся:

* творческие задания и вопросы, стимулирующие мыслительную деятельность учащихся и создающие для них поисковые ситуации;
* запись основных правил пения на плакатах;
* постоянное побуждение детей к самоконтролю и самооценке в процессе пения;
* организация соревнований на уроке между отдельными детьми, группами или классами как игровой момент, повышающий интерес к занятиям;
* юмор как способ вызвать положительные эмоции, повышающий работоспособность учащихся на занятиях;
* различные индивидуальные задания и рисунки на тему исполняемых песен для усиления эмоциональной отзывчивости детей на музыку;
* одобрение, поощрение учителем успехов учеников с целью стимуляции их интереса к занятиям;
* использование дыхательной гимнастики и легких физических упражнений в процессе репетиции, что снимает статические мышечные напряжения, улучшает кровообращение, восстанавливает работоспособность;
* формирование личностного и социального смысла певческой деятильности.

Использование комплекса данных методов и приемов должно быть ориентировано на развитие основных качеств певческого голоса детей путём стимулирования, прежде всего, слухового внимания и активности, сознательности и самостоятельности.

Дифференциация качеств звучания голоса и элементов музыкальной выразительности, а также собственно вокальное исполнение основывается на использовании всех видов умственной деятельности учащихся. Даже представление «в уме» звука до того как он будет воспроизведен голосом, - сложный психический процесс, требующей анализа и обобщения, внимания, мышечной памяти и т.п.

Реализация такого подхода к развитию детского голоса обеспечивается знаниями педагогом голосовых возможностей детей от рождения и до наступления мутационного возраста и пониманием задач вокальной работы для каждого этапа обучения.

В певческой практике употребляется термин вокальный слух и это понятие более обширно, чем музыкальный слух. Вокальный слух – способствует различать в голосах различные оттенки, нюансы, краски и возможность определять каким движением мышечных групп вызывается то или иное изменение в звуковой окраске.

В. П. Морозов писал: «Вокальный слух это прежде всего не только слух, а сложное музыкально вокальное чувство, основанное на взаимодействии слуховых, мышечных, зрительных, осязательных, и некоторых видов чувствительности. Сущность вокального слуха в умении осознать принцип звукооброзования..»

Вокальный слух имеет прямое отношение к восприятию певческого голоса и к воспроизвидению.

Готовясь к занятиям, можно сколько угодно продумывать логику освоения того или иного музыкального произведения. Но когда учитель приходит к детям, все его действия должны выглядеть непосредственными, естественными, рождаясь и развиваясь на глазах у ребят.

Здесь импровизационность как принцип работы с учащимися последовательно реализуется во всех формах общения учителя, детей и музыки. А детская музыкальная импровизация, с чего начинается она? Какие навыки для нее необходимы?.. Наверное, вы скажите: слух, память, чувство ритма, развитое ладовое чувство, ощущение формы и пр. Да эти качества нужны, но импровизация начинается не с ритмо-формул, которые надо развить; не с мелодических оборотов, которые надо присочинить к уже заданным; и даже не с предложенной интонации, которую надо продолжить.

Ценность импровизации как методического приема в работе с детьми - не в умении создавать музыкальные конструкции, а в потребности, готовности к выражению душевного состояния, важной мысли, впечатления. Только при таком начале импровизирования как творческого процесса можно уже предсказать появление не теоретически запрограммированной, завершенной на основе правил, сделанной по образцу музыкальной формы, а пусть робкое и наивное, но самостоятельное "взращивание" музыкальной мысли, которая может выразиться подчас в непредвиденной форме.

Импровизация - это один из путей развития творческих способностей ученика. Она пронизывает весь урок, всю музыкальную деятельность школьников: в ответе на поставленный вопрос, в пластическом интонировании, в инструментальном музицировании, в драматизации. Высшим проявлением педагогического мастерства является импровизационный способ ведения урока - урока, свободного от штампа. Творческое начало может проявляться уже с первого класса: в своеобразии ответов (а не только в их правильности), в стремлении самому задавать вопросы учителю (а не только отвечать на его вопросы), в собственных предложениях о характере исполнения музыкальных произведений, в остроте слуховой наблюдательности, проявляющей себя в рассказах о музыке, услышанной вне школы. (Д. Кабалевский), - одна из сторон импровизации.

Вокальная импровизация - другая сторона творческого развития школьников. Занятия импровизацией могут преследовать две взаимосвязанные цели: первую - выработку интонационного и ладового слуха, вторую - развитие творческой фантазии. Чаще всего при импровизировании от ученика требуется умение продолжить начатую учителем мелодию и завершить ее в тонике заданной тональности. На ряду с этим достаточно широко распространенным приемом не следует отказываться и от другого - импровизирования мелодии с выходом за пределы привычных мажорно-минорных ладовых соотношений, когда мелодия вовсе необязательно должна завершаться тоникой, а может уходить во всевозможные "вопросительные", "незавершенные" интонации.

Импровизации могут быть и ритмические, и связанные с исполнением (изменяющие характер, темп, динамику исполнения) и т.д. - такого рода приемы импровизирования также достаточно широко распространены. Сознательные занятия импровизацией с опорой на понимание того, что такое интонация и как из нее (как из зерна) выращивается мелодия, предусматриваются в программе лишь со второго класса.

Основным стержнем при усвоении темы "Интонация" (во втором классе) могут быть совместные размышления учителя и учащихся о том, какую выразительно-изобразительную нагрузку несут в себе те или иные интонации, как в "зерне-интонации" оказывается заложенным характер целого произведения. Школьники убеждаются в этом сами, пробуя силы в импровизации на заданную им интонацию. Можно предложить ребятам зерно-интонацию, и они по очереди "выращивают" из маленького зернышка законченную мелодическую фразу, стараясь при этом выдержать характер, заложенный в начальной интонации. Мои второклассники очень любят придумывать, комбинировать, что-то создавать. Многие музыкальные произведения дают возможность проявить себя творчески в движениях, инсценировках песен. Примером является "Кузнец" И.Арсеева. Дети делятся на две группы - кузнецы и всадники, исполняя, каждая поочередно импровизирует образные движения подчеркивая характерные особенности своего персонажа. Такое же творческое задание они получают при исполнении скороговорки Д.Кабалевского "Барабан". Активизация творческой фантазии и творческой деятельности учащихся зависит, конечно, в первую очередь от подготовленности к этой работе самого учителя, от уровня его собственного творческого развития, музыкального вкуса, теоретической подготовки. Поэтому импровизацию нельзя рассматривать как обязательную часть программы школьных занятий музыкой, и отсутствие ее не может рассматриваться как недостаток в проведении уроков музыки.

импровизация певческий детский коллектив

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Импровизация – это творчество. Творчески процесс экспериментален на всем его протяжении. И на каждом этапе – это не столько следование уже имеющимся планам и намерениям, сколько естественно складывающееся отступление от них. Их пересмотр, даже их попрание. Тут на каждом шагу возникает нечто непредусмотренное самим автором.

Постановщик в процессе творчества не только получает то, что желает, но и желает то, что у него получается. Момент импровизации ускоряет познавательный процесс в искусстве. Он обогащает творчество по методу проб и ошибок, творчеством "наощупь", творчеством скоропостижным, творчество "вдруг" и "напролом".

Импровизация активизирует бессознательные потенции автора, избавляет ум от инертности, экспромты освежают, дают жизнь и непосредственность нашему творчеству. В наши дни импровизация стала мощным стилеобразующим фактором.

В заключение можно сказать, что логика и психология импровизации почти не изучены. А между тем возможности ее неоценимы. Всякое творчество представляет собой процесс непрестанных взаимопереходов замысла и осуществления, переживания и выражения, рационального и интуитивного. Момент импровизации – это момент скачка, перерыва постепенности в развитии этого процесса.

Импровизация в искусстве несет с собой восхитительное ощущение творческого начала, заложенного в самом мироздании. Ее "между прочим"иной раз стоим кропотливых трудов, а внезапная, на мгновение сверкнувшая в потемках образная перспектива – глубокомысленных пророчеств. Непредумышленность часто таит в себе предвосхищение логической оценки и оправданности решений.

Список литературы

1. Аникин, В.П. Русское народное поэтическое творчество/. – Л.: Просвещение, 1983.
2. Аникин, В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. – М., 1957.
3. Артемьева, Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977.
4. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании/. – Л.: Музыка, 1973.
5. Асафьев, Б.В. О народной музыке Сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. – Л.: Музыка, 1987.
6. Бессонов, П.А. Детские песни/. – М., 1968.
7. Богатырев, П.Г. Вопросы теории народного искусства/. – М.: Искусство, 1971.
8. Богоявленская, Л.Б. Пути к творчеству/. – М., 1981.
9. Василенко, В.А. Детский фольклор. Русское народное поэтическое творчество/. – М.: Педагогика, 1969.
10. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка – М., 1968.
11. Гусев, В.Е. Специфика фольклорных жанров Л.: Наука, 1967.
12. Дмитриева, Н.А. Вопросы эстетического воспитания/. – М., 1956.

# Земцовский И.И. Народная музыка и современность. – М., 1977. – с. 49–50

1. Искусство в жизни детей / Опыт художественных занятий с младшими школьниками. Книга для учителя: Из опыта работы/. – М.: Просвещение, 1991.
2. Как определить и развить способности ребенка? – Сост. В.М. Воскобойников. – СПб.: Риспекс, 1996.
3. Капица, О.И. Детский фольклор/. – Л., 1928.
4. Картавцева, М.Г. Школа русского фольклора/. М.: МГИК, 1994

# Картавцева, М.Т. Многоголосие в классах сольфеджио/. – М., 1972.

# Картавцева, М.Т. и Коряжкина, Е. Колокольцы – бубенцы/. – М., 1991.

1. Картавцева, М.Т. Развитие творческих навыков на уроках сольфеджио/. – М.: Музыка, 1978.
2. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества/. – М., 1995.
3. Гладкая, С. О формировании певческих навыков на уроках музыки вначальных классах М., 1989.
4. Жданова, Т. А. Игровой метод в развитии музыкально-просветительских интересов младших школьников в детском хоре.
5. Медушевский, В. В. Дух музыки и дух музыкального воспитания - М.: 1995.
6. Стулова, Г.Г. Хоровой класс. М.: Просвещение, 1988.