

611 1 13-02
КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ГАРИПОВА Гузель Анатольевна

**ФОРМИРОВАНИЕ АРТИСТИЗМА ЛИЧНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

**13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования**

ДИССЕРТАЦИЯ

**на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук**

**Научный руководитель
доктор педагогических наук
профессор Р.А. Валеева**

Казань 2002

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	с. 3
Глава 1. Теоретические основы формирования артистизма личности будущего учителя музыки как характеристики его педагогического мастерства	
1.1. Методологический и содержательный анализ понятия "артистизм личности учителя".....	с. 15
1.2. Специфика использования театральной педагогики в формировании артистизма личности будущего учителя в хоровом классе	с. 40
1.3. Общение и творческая атмосфера в хоровом коллективе как факторы формирования артистизма личности	с. 69
Глава 2. Содержание, формы и методы формирования артистизма личности будущего учителя музыки и опытно-экспериментальная проверка их эффективности	
2.1. Диагностика сформированности артистизма личности будущего учителя в условиях обучения на музыкально-педагогическом факультете	с. 98
2.2. Содержание процесса поэтапного формирования артистизма личности будущего учителя в хоровом классе с использованием методов театральной педагогики	с. 112
2.3. Формы и методы формирования артистизма будущего учителя в хоровом классе	с. 125
2.4. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы.....	с. 143
Заключение	с. 154
Библиография	с. 163
Приложения	с. 184

Введение

Современный этап общественного развития характеризуется тем, что человеческий труд перестает быть сугубо исполнительским и механически однообразным, рутинным, а все больше становится творческим. Это вызывает определенные изменения в сфере образования: происходит переосмысление педагогических ценностей, возникает необходимость поиска новых технологий развития личности, наиболее полного раскрытия ее творческого потенциала.

Решение современных проблем народного образования невозможно без серьезных изменений в системе подготовки учителя, так как именно он является носителем новых педагогических идей, проводником их непосредственно в жизнь. Корни педагогических исканий наших дней надо искать в изменении общей социокультурной ситуации последнего десятилетия, когда под сильным влиянием потребностей и духовных течений эпохи в отечественной педагогике утверждается гуманистический идеал образования.

Гуманистический подход к системе обучения и воспитания подразумевает отказ от авторитарного взаимодействия учителя с учениками, от формального подхода к решению педагогических задач. Школа сегодня нуждается в атмосфере доверия, творчества и уважения к личности, которую должен привнести с собой современный учитель. Педагог должен быть для детей не только носителем некоей суммы знаний по определенному предмету, но и яркой интересной личностью, умеющей устанавливать и развивать с ними доброжелательные отношения, что приведет к эффективности сотрудничества и плодотворным результатам в учебно-воспитательном процессе.

Совместная деятельность всегда связана с общением, которое проявляется в стиле поведения, выражающемся в манере человека говорить, выражать свои чувства и настроения, в движениях и жестах. Отсюда следует, что только максимальное самораскрытие личности учителя, выразительность его поведения в значительной степени способствует эффективности взаимодействия с учащимися и является наиболее существенным фактором,

оказывающим влияние на личностное становление подрастающего поколения.

Проблема формирования артистизма личности и овладения актерско-сценическими умениями будущих учителей представляется актуальной, так как поставленный голос, хорошо развитая речь, естественные и непринужденные жесты, высокая коммуникативная культура являются составной частью профессиональных умений педагога.

Особое значение ее решение имеет в деятельности преподавателей художественно-эстетического цикла, в частности учителя музыки, ответственных за развитие образного мышления учащихся, а также за их эмоционально-эстетическое и нравственное совершенствование.

Значимость развития данного профессионального качества у будущих педагогов-музыкантов обусловлена следующими факторами:

- 1) возрастанием социальных требований к качеству подготовки специалистов в условиях реформирования высшего образования;
- 2) наличием конкуренции в профессиональной среде и осознанием необходимости дальнейшего саморазвития и самосовершенствования;
- 3) творческим характером профессии педагога-музыканта и его музыкально-исполнительской деятельности, успешность которой во многом зависит от уровня сформированности его личностных качеств, таких как: самостоятельность, инициатива, глубокая личная заинтересованность в решении специфических задач музыкального воспитания и образования.

Отсюда очевидна необходимость создания и разработки обучающих технологий, способных обеспечить формирование артистизма личности будущего учителя.

Речь в данном случае пойдет не об увеличении учебных нагрузок студентов, а скорее о сочетании, взаимосвязи и взаимодействии компонентов системы вузовской подготовки, а так же о формах и методах, способствующих интенсивному формированию артистизма личности.

Анализ теоретических исследований, результаты изучения практической

работы педагогов-музыкантов и собственный опыт позволяют говорить о том, что артистизм будущего учителя неразрывно связан с формированием личности в целом. Это способствует решению множества задач: эффективности педагогического взаимодействия, созданию творческой атмосферы сотрудничества в педагогическом процессе и максимальному раскрытию творческого потенциала всех его участников.

Сегодня особенно остро ощущается потребность в творчестве всей массы учителей, а не педагогов-новаторов. Педагоги-мастера сохраняют способность воспринимать действительность и каждую встречу с учениками как бы впервые. Их работа, как и работа актера, – постоянное творчество.

Педагогическое творчество имеет взаимозависимый двухсторонний характер: с одной стороны, это творчество учителя, с другой творческая деятельность учащихся.

В педагогической деятельности образуется особая структура способностей, воплощающая в себе взаимодействие педагогических, литературных, актерских, режиссерских умений, подчиняющихся педагогической направленности.

Идея сравнения деятельности педагога и работников искусств не является новой в отечественной педагогике, где сложилось целое направление исследования проблем развития личности средствами драматического искусства. Идея использования достижений театральной педагогики в подготовке учителя разработана в трудах П.П. Блонского, А.С. Макаренко, Ю.П. Азарова, Г. Лозанова, И.А. Зязюна, Н.Н. Тарасевич. В педагогической деятельности вопросы формирования артистизма и актерско-сценических умений нашли отражение в работах целого ряда исследователей (Л.А. Баренбойм, Д.А. Белухин, И.М. Гальперин, О.М. Головенко, И.А. Зязюн, С.А. Казачков, В.А. Кан-Калик, Т.М. Короткова, Ю.М. Кузнецов, Л.С. Майковская, Н.Д. Никандров).

Близость природы театральной и педагогической деятельности отмечалась еще К.Д. Ушинским, который считал, что в основе педагогического

такта лежит психологический такт, который одинаково нужен и поэту, и литератору, и актеру, и педагогу, то есть всем тем, кто так или иначе думает действовать на души других людей.

Взаимосвязь театрального и педагогического искусства постоянно находилась в поле внимания выдающегося отечественного педагога А.С. Макаренко, который считал, что не может быть хорошим воспитателем, который не владеет мимикой и не может придать своему лицу необходимого выражения или сдерживать свое настроение. Он был глубоко убежден, что в будущем в педагогических вузах будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и владение своим лицом и не представлял себе работы воспитателя иначе.

Диссертационные исследования последних лет позволяют утверждать о больших возможностях, заложенных в театральной педагогике. Художественно-коммуникативный аспект деятельности будущего учителя музыки на основе "артистизма действий" является предметом исследования диссертации Л.С. Майковской (1992).

Проводились и проводятся исследования в этой области другими педагогами. Так, например: театральная педагогика в развитии профессионально-творческих способностей студентов (А.К. Подгорная); роль системы К.С. Станиславского в процессе формирования педагогической техники будущего учителя (О.М. Головенко); основы актерско-сценических умений, как составная часть педагогической техники (Д.А. Белухин); формирование "театрального" мышления студентов музыкальных вузов (И.М. Гальперин). То есть, целый ряд исследований в различных областях педагогических специальностей углубляет значение поставленной в диссертации проблемы, определяя ее практическую направленность.

Общие позиции по проблемам формирования и совершенствования творческих способностей, творческого мышления содержатся в трудах крупных музыкальных теоретиков. К ним относятся работы ведущих ученых в области музыковедения и музыкальной психологии (Б.В. Асафьев, Б.В. Медушевский,

Е.Б. Назайкинский, В.И. Петрушин, Ю.А. Цагарелли), инструментальной педагогики (Л.А. Баренбойм, Г.М. Коган, Г.Г. Нейгауз), воспитания студентов музыкально-педагогических факультетов (О.А. Апраксина, Г.М. Цыпин и др.).

Наиболее значительными для нашего исследования являются работы, посвященные развитию профессиональных качеств учителя музыки - Л.Г. Арчажникова (1984, 1996, 1997); развитию познавательного интереса студентов музыкально-педагогических факультетов средствами вокально-хорового репертуара - Соколова Н.В. (1982).

Художественно-исполнительским, научным и методическим проблемам в сложной системе дирижерско-хорового образования посвящены труды С.А. Казачкова (1967, 1990, 1998). Вопросы эмоциональной выразительности хора рассмотрены в исследованиях Ю.М. Кузнецова (1985, 1992, 1994, 1996); проблемы подготовки к общению с хоровым коллективом – в работе Т.М. Коротковой (1996). Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции будущего педагога-музыканта – предмет исследований В.Б. Арюткина (1998); роль эмоциональности при обучении в вузе - И.М. Булатовой (1985).

Хоровая исполнительская деятельность будущего учителя музыки занимает особое место в целостном процессе воспитания его музыкально-педагогической культуры. По мнению исследователя Л.Т. Файзрахмановой, исполнительская культура является концентрированным выражением профессиональной культуры учителя музыки, поскольку представляет собой не только эффективный путь познания музыкального искусства, способ выявления собственной индивидуальности, но и средство воздействия на духовный мир учащихся, фундамент, на котором формируется педагогическое мастерство (267).

Значение хорового пения, как фактора воспитывающего, поднимающего уровень культуры, велико. Трудно переоценить роль хорового музицирования в деле идейно-художественного воспитания не только участников исполнения, но и слушателей. К.Д. Ушинский высоко оценивал хоровое пение и именно ему

принадлежит изречение: запоет школа – запоет народ.

В целом, можно сказать, что на сегодняшний день проблема использования достижений театральной педагогики в учебно-воспитательном процессе признана в педагогической теории достаточно перспективной.

Теоретическое исследование проблемы, а также собственный практический опыт работы с хоровыми коллективами позволяет нам утверждать, что единый взгляд на структуру данного профессионально необходимого и важного качества отсутствует. Проблема формирования артистизма личности в сфере учебно-воспитательной и музыкально-исполнительской деятельности высшей школы разработана недостаточно, не до конца исследованы необходимые для этого педагогические условия и методы.

Вместе с тем, в профессионально-педагогической подготовке педагога-музыканта, в том числе и в хоровой подготовке, возможности театральной педагогики используются недостаточно эффективно, хотя потребность в этом осознается все больше как в теории, так и на практике.

Все указанное выше позволило обнаружить **противоречие** между современными требованиями к педагогам-музыкантам и отсутствием конкретных технологий, обеспечивающих стратегию воспитания в вузе, в частности: между значимостью формирования артистизма личности будущего учителя музыки и недостаточным использованием возможностей театральной педагогики в учебно-воспитательном процессе.

Отсюда была определена **проблема** настоящего исследования: какова эффективность форм и методов театральной педагогики в процессе формирования артистизма личности будущего учителя.

Теоретическая и методическая неразработанность проблемы, ее практическая значимость побудили нас избрать следующую тему исследования: **"Формирование артистизма личности будущего учителя музыки"**.

Целью исследования является теоретическая разработка, научное обоснование и экспериментальная проверка на практике содержания, форм и

методов театральной педагогики в процессе поэтапного формирования артистизма личности будущего учителя в условиях хорового класса.

Объектом исследования является процесс развития педагогического мастерства будущего учителя в условиях музыкально-педагогических факультетов педвузов.

Предметом исследования являются содержание, формы и методы формирования артистизма личности будущих учителей музыки с использованием средств театральной педагогики в процессе вокально-хоровой подготовки студентов.

Теоретическое исследование проблемы позволило сформулировать **гипотезу исследования**, согласно которой процесс формирования артистизма личности будущего учителя будет наиболее эффективным, если:

- 1) разработать и внести изменения в содержание учебной программы хорового класса посредством использования возможностей театральной педагогики в процессе поэтапного формирования артистизма личности педагога-музыканта;
- 2) использовать адекватные содержанию артистизма личности оптимальные формы и методы его формирования в процессе учебной и концертно-исполнительской деятельности хора;
- 3) создать в хоровом коллективе творческую атмосферу сотрудничества, способствующую успешному развитию межличностных отношений и овладению профессиональными основами общения.

На основе сформулированной выше проблемы, цели и гипотезы исследования вытекают следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность и структуру артистизма личности как необходимого компонента профессионально-педагогической деятельности;
2. Разработать содержание процесса поэтапного формирования артистизма личности будущего учителя музыки в хоровом коллективе на основе включения средств театральной педагогики;

3. Определить и экспериментально проверить эффективность форм и методов театральной педагогики в процессе поэтапного формирования артистизма личности будущего учителя в условиях хорового класса;

Методологическую и теоретическую основу исследования составили положения психологии и педагогики о приоритете личности в преподавании (Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, В.И. Петрушин); идеи оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, И.Ф. Харламов); личностно-ориентированный подход к обучению и воспитанию (Ш.А. Амонашвили, Р.А. Валеева, З.Г. Нигматов); развития воспитательных функций коллектива (В.А. Каракровский, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик); труды по эстетике, музыковедению, театральной (М.О. Кнебель, К. Линклейтер, К.С. Станиславский) и дирижерско-хоровой педагогике (В.В. Емельянов, С.А. Казачков, Ю.М. Кузнецов), вскрывающие закономерности художественно-творческого педагогического процесса, межличностных отношений, особенностей развития личности в процессе самопознания и самовоспитания.

В исследовании использовались теоретические методы (изучение философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме, дедуктивный метод в определении структуры артистизма личности, метод моделирования); эмпирические методы (анализ и обобщение массового и передового педагогического опыта, целенаправленное педагогическое наблюдение), диагностические (беседы, анкетирование, тестирование, интервьюирование, самонаблюдение и самоанализ), экспериментальные (констатирующий и формирующий эксперимент), методы статистической обработки экспериментальных данных, полученных в ходе исследования, их систематический и качественный анализ.

Исследование проводилось на базе дидактического театра "РЕТРО" СШ № 72 г. Казани, отделения театральной режиссуры КГАКИ, музыкально-педагогическом факультете КГПУ в период с 1992 по 2001 год. Формирующий эксперимент проводился на базе МПФ КГПУ.

Первый этап (1992 - 1995). Изучение научной литературы по проблеме, разработка категориального аппарата исследования, опытно-поисковая работа, включающая апробацию отдельных элементов экспериментальной части исследования;

Второй этап (1995 – 1998). Проведение теоретического исследования по определению основных составляющих компонентов артистизма личности будущего учителя музыки, выявление эффективных форм, методов и приемов его формирования, а также педагогических условий их реализации. Проведение констатирующего эксперимента.

Третий этап (1998 - 2001). Проведение формирующего эксперимента, анализ и статистическая обработка полученных экспериментальных данных, обобщение результатов исследования. Оформление диссертации.

Защищаемые положения определяют **научную новизну и теоретическую значимость** исследования, которые заключаются в следующем:

1. Уточнены и дополнены теоретические представления о сущности понятия артистизм личности будущего учителя музыки его структуре, выделены его основные компоненты: психофизический, эмоциональный и логико-конструктивный.
2. Выявлены и обоснованы формы и методы театральной педагогики, способствующие эффективному формированию артистизма личности будущего учителя в условиях хорового класса.
3. Охарактеризован воспитательный потенциал хорового коллектива и его роль в формировании творческих способностей личности и освоении профессиональных основ педагогического общения.
4. Обобщен практический опыт и механизмы процесса поэтапного формирования артистизма личности в хоровом коллективе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что применение методов и приемов театральной педагогики в системе вузовской подготовки позволяет:

- усовершенствовать качество музыкально-исполнительской и общепедагогической подготовки будущих учителей в вузе;
- интенсифицировать процесс формирования и совершенствования профессиональных умений и навыков, усилить в нем художественно-эстетическую направленность;
- предложенные формы и методы могут быть использованы в курсах общей педагогики, методики музыкального воспитания, на предметах профессиональной подготовки будущих учителей музыки, а также учителей предметов художественно-гуманитарного цикла, в педагогической практике студентов и учителей музыки в общеобразовательных школах, применимы в других звеньях педагогического и музыкального образования (на музыкально-педагогических отделениях педагогических училищ, в музыкальных школах).

Достоверность результатов исследования обеспечена оптимальным выбором использованных методов, соответствующих предмету, цели и задачам исследования; опорой основных положений и научных выводов на достижения педагогики и психологии, целостным подходом к исследованию проблемы; целенаправленным анализом лабораторной и концертно-исполнительской практики; результатами опытно-экспериментальной работы, показавшей эффективность использованных форм и методов театральной педагогики в хоровом классе.

На защиту выносятся:

1. Понятийное обеспечение проблемы формирования артистизма личности будущего учителя, как специфического профессионального качества, которое способствует усилению воздействия личности преподавателя на учащихся и является необходимым в школьном учебно-воспитательном процессе;
2. Комплекс форм и методов театральной педагогики, используемых в процессе формирования артистизма личности будущего учителя в

условиях хорового класса, развивающих творческую направленность личности и являющихся важным фактором профессионального и духовного совершенствования студентов;

3. Обоснование положения о том, что процесс формирования артистизма личности наиболее эффективно осуществляется в условиях коллективной деятельности, что предполагает организацию активной внеучебной работы хора (концертов, фестивалей, шефской работы), способствующей созданию творческой атмосферы сотрудничества.

Апробация результатов исследования осуществлялась в ходе экспериментальной работы в дидактическом театре "РЕТРО" средней школы № 72 Советского района г. Казани и хоровыми коллективами на МПФ КГПУ (1993-2001гг). Ход, основные положения и результаты исследования обсуждались на кафедрах педагогики и хоровой подготовки КГПУ (г. Казань), итоговых научных конференциях профессорско-преподавательского состава и конференциях молодых ученых КГПУ (1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001 г.г.), научно-практической конференции "Школа и национальное согласие" (1996) и изложены в шести публикациях по теме исследования. В 1999 году автором выпущен сборник "Произведения для детского и женского хора" с методическими рекомендациями по работе над вокально-хоровым репертуаром.

Структура и основное содержание диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, включающих 7 параграфов, заключения, библиографического списка и приложений. Общий объем работы 234 страницы, из них 162 основного текста, 21 страница библиографии, 51 страница приложений.

Во введении дано обоснование актуальности избранной темы, определены объект и предмет исследования, его цели и задачи, методологические основы и методы, охарактеризованы источники, раскрыты научная новизна исследования, его теоретическая и практическая значимость.

В первой главе "Теоретические основы формирования артистизма

личности будущего учителя музыки как характеристики его педагогического мастерства" поставлена педагогическая проблема формирования артистизма личности учителя; раскрыт исторический опыт и пути реализации этого процесса; дано научное обоснование применяемых в хоровом классе форм и методов театральной педагогики; творческая атмосфера и общение в хоровом коллективе охарактеризованы как факторы формирования артистизма личности учителя.

Во второй главе "Содержание, формы и методы формирования артистизма личности будущего учителя музыки и опытно-экспериментальная проверка их эффективности" выявляются и характеризуются основные формы и методы, способствующие эффективному формированию артистизма личности будущего учителя в хоровом классе.

В заключении обобщены и изложены основные теоретические положения и общие выводы проведенного исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АРТИСТИЗМА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

1.1. Методологический и содержательный анализ понятия "артистизм личности учителя"

Главной целью всякого воспитания и образования является гармонично и всесторонне развитая личность. Динамичный характер современной жизни предъявляет повышенные требования к человеческой личности. На сегодняшних студентов, будущих учителей, возложена большая ответственность – растить поколение нового XXI века, и от них во многом зависит – каким ему быть.

По сложности решаемых проблем, полифункциональных личностных качеств, по степени ответственности возлагаемых обществом на учителя задач, профессия учителя является одной из самых трудных и благородных. По своей созидательной сущности она направлена на совершенствование самого главного на Земле – Человека (22).

Личностное влияние на формирование духовного мира подрастающего поколения всегда было и будет определяющим. Главное всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя: ее влияние на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений.

Актуальным в современном педагогическом образовании становится изучение условий для наиболее полного раскрытия творческого потенциала личности студентов, вовлечения их в творческую деятельность, которая на наш взгляд является основой ее профессионального роста, развития и совершенствования.

При изучении педагогического творчества и активизации роли учителя в

педагогическом процессе возникает проблема формирования артистизма – важного профессионального качества личности, способствующего ее успешной самореализации и решению профессионально–творческих задач. Это требует от педагога не только совершенного владения предметом, который он преподает, не только владения педагогикой, современной дидактикой, педагогической психологией, но и в определенной степени артистизмом, искусством актерского мастерства. Целенаправленное формирование артистизма личности будущего учителя в музыкально–исполнительском обучении является педагогической проблемой. Но поскольку артистизм относится к субъективному, внутреннему образованию личности, то его формирование является и психологической проблемой. Именно это качество представляется наиболее значимым из множества психологических и деятельностных особенностей, составляющих облик педагога–музыканта. Оно является показателем уровня его общепедагогической и духовной культуры, значение которой на современном этапе трудно переоценить.

В педагогике не вызывает сомнения тот факт, что артистизм необходим учителю любой специальности, но в особой мере он находит отражение в деятельности преподавателя музыки. О.А. Апраксина отмечает, что артистизм учителя - не мечта, а насущная потребность, доступная тому, кто действительно желает развивать в себе это качество (25). Следовательно, учителю необходимо постоянное совершенствование профессионального мастерства, во многом близкого мастерству актера, то есть налицо проблема формирования сценических навыков и навыков актерского перевоплощения.

Профессия педагога чрезвычайно сложна с точки зрения актерского мастерства. Его значение в педагогической деятельности требует особого внимания и целенаправленной работы специалистов. К сожалению, этот процесс часто идет стихийно. Студенты овладевают вокальным и фортепианным искусством, но какого владения своими физическими голосовыми, эмоциональными данными требует партитура урока?

В вузе большое количество времени уделяется дисциплинам, развивающим профессиональные данные будущих специалистов, но, умению управлять собой на публике, времени уделяется недостаточно.

В последнее десятилетие значительно вырос интерес исследователей к проблеме обучения будущих учителей в педагогических вузах средствами театрального искусства. Анализ публикаций показывает, что гуманизация системы обучения и воспитания, выработка у студентов педагогических вузов умений творческого характера приобретает особое значение в педагогическом образовании.

Сюда же относится и задача собственно психологической подготовки музыканта к выступлению, принципы преодоления им излишнего эстрадного волнения, которое сегодня причиняет много страданий начинающим свой путь учителям-музыкантам. Поэтому вполне закономерно возникает вопрос об артистической подготовке музыканта-исполнителя, освоении приемов актерской психотехники, основы которой разработал К.С. Станиславский.

Проблема артистизма и формирования актерско-сценических умений стала предметом исследований последних лет. Большое количество работ, посвященных данной тематике, выполнено на примере педагогической деятельности и среди них существует большое разнообразие трактовок. Артистизм рассматривается: как личностно-адаптационный комплекс (Д.А. Белухин); как необходимый компонент общения (Л.А. Баренбойм); как компонент художественно-коммуникативных умений педагога-музыканта (Л.С. Майковская); как показатель профессиональной коммуникативной компетентности (А.К. Подгорная); как форма проявления профессионального мастерства хорового дирижера (С.А. Казачков).

Артистизм, как педагогическая проблема стал предметом исследования диссертации Плешковой Н.И., которая вводит понятие "коммуникативная компетентность" и характеризует его как интегративное профессиональное качество, способствующее развитию таких способностей как креативность,

композиционность и интерперсональность мышления, эмоциональность, экспрессивно-речевые и суггестивные способности, способности саморегуляции (205).

Актерско-сценические умения, как составная часть педагогической техники в процессе вузовской подготовки, рассматриваются в исследовании Белухина Д.А.. Автор подчеркивает важность формирования этих умений у будущих учителей как необходимого компонента общения. Овладение элементами педагогической техники в рамках педвуза предлагается в форме личностно-адаптационного комплекса (43).

Необходимость слияния артиста и педагога в одном лице подчеркивается в монографии Казачкова С.А. (1990-98). По мнению автора, совмещение этих двух ипостасей – дело далеко не простое, требующее сознательной установки и опыта, это не механическая процедура, а волевой акт, который необходимо каждый раз осуществлять заново (108).

"Артистизм действий" Майковская Л.С. рассматривает как особое качество личности педагога–музыканта, как обобщенную специфическую способность, позволяющую успешно осуществлять художественно-коммуникативную деятельность на уроке музыки (166).

Принимая данное определение, хотелось бы подчеркнуть, что проблема формирования артистизма неразрывно связана с формированием основ личности как таковой и является необходимым условием ее успешной самореализации.

В педагогике, как и в художественном творчестве, важное и непосредственно воздействующее значение имеет личность творца, выступающая и как выразительный материал творчества. Педагогический процесс к художественно-творческой деятельности приближает "факт значимости личности педагога в самом творческом педагогическом процессе, его субъективных устремлений и личностных проявлений в непосредственной деятельности. Этот момент делает педагогический процесс ближе по сущности

к явлениям художественного творчества. Непосредственный творческий процесс реализуется через человеческую личность, где ее психофизиологическая природа выступает как определенная система выразительных средств" (111, с. 13).

Таким образом, необходимо воспитать человека–художника, воспитать в нем образное мышление, раскрыть в нем личность, воспитать в нем тягу к естественности, которая должна стать основой основ творчества.

Поскольку понятие "артистизм" имеет непосредственное отношение к творческим процессам, то оно и станет следующим предметом нашего анализа.

Артистизм определяется в толковом словаре как "тонкое мастерство в искусстве, виртуозность в работе". По определению С.И. Ожегова артист - это "творческий работник, занимающийся публичным исполнением произведений искусства: актер, певец, музыкант" (192, с. 29). То есть артистизм является общекультурной категорией и относится к самым различным областям человеческой деятельности: к образу жизни и поведению, к различным видам искусства, к научной деятельности.

Музыкально–педагогическая деятельность предполагает сочетание самых разнообразных умений: педагогических, хормейстерских, музыковедческих, музыкально-исполнительских, исследовательских. Ее отличительной особенностью является наличие творческого начала, которое проявляется в умении интересно, увлекательно проводить уроки музыки и внеклассные занятия, ярко, образно исполнять музыкальные произведения (30). Учитель музыки в силу специфики профессии должен быть как бы един в трех лицах: он и актер, и певец и музыкант.

Артистизм и мастерство – категории одного порядка, тесно взаимосвязанные между собой. Мастерство всегда проявляется в деятельности. В педагогической энциклопедии мастерством называется высокое искусство воспитания и обучения. А.И. Щербаков понимает мастерство как синтез научных знаний, умений и навыков методического искусства и личных качеств

учителя. Таким образом, в понятие мастерства вводятся личностные качества учителя, и процесс приобретения мастерства происходит именно на личностном уровне (111, 282).

Проявление мастерства заключается в успешном решении профессионально–педагогических задач и высоком уровне организации учебно-воспитательного процесса. Суть мастерства – в тех качествах личности учителя, которые порождают эту деятельность и способствуют ее успешности. Эти качества заключаются не только в профессиональных умениях, а в совокупности определенных свойств личности, ее позиции, которые и позволяют педагогу творчески и продуктивно действовать. Поскольку сущность мастерства педагога определяют особенности его личности, ее гражданская позиция, высокий профессионализм, понимание сущности педагогического мастерства становится возможным только с позиций личностно-деятельностного подхода.

И.А. Зязюн понимает под мастерством комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, к которым он относит следующие:

- 1) гуманистическую направленность деятельности учителя;
- 2) профессиональные знания;
- 3) педагогические способности;
- 4) педагогическую технику.

Педагогическое мастерство, по его мнению, является самоорганизующейся системой в структуре личности, где системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность, позволяющая целесообразно выстраивать педагогический процесс (93).

Профессиональные знания служат основанием, фундаментом развития профессионального мастерства педагога, дающим ему осмысленность, основательность и обеспечивают уровень профессионализма и целостность самоорганизующейся системы. Важной особенностью профессионального

педагогического знания является его комплексность, то есть умение синтезировать изучаемые науки. Еще одна особенность профессиональных знаний – их личностная окрашенность, проявляющаяся в способности излагать их как свой взгляд на мир. Необходимо отметить, что накопление профессиональных знаний не обеспечивает скорости приобретения мастерства.

Профессиональное мастерство совершенствуется в процессе преодоления трудностей, когда происходит мобилизация всех сфер психики личности: сознания, воли, эмоций. Скорость совершенствования мастерства обеспечивают способности, которые указывают на особенности протекания психических процессов и содействуют успешности педагогической деятельности.

Согласно точке зрения Зязюн И.А., в овладении мастерством актерского воздействия на аудиторию решающую роль играют природные задатки педагога и способность совершенствовать свой талант, приобретаемая в процессе обучения, воспитания и практической деятельности. Он вычленяет шесть ведущих способностей личности к педагогической деятельности:

- коммуникативные: расположенность к людям, доброжелательность, общительность;
- перцептивные: наблюдательность, эмпатия, интуиция;
- динамизм личности: способность к волевому воздействию и логическому убеждению;
- эмоциональная устойчивость – способность владеть собой;
- оптимистическое прогнозирование;
- креативность – способность к творчеству (93).

Каковы характеристики, дающие качественный сдвиг в росте педагогического мастерства:

- 1) направленность внимания при преодолении трудностей, прежде всего, на причину, его породившую, а не на явление;
- 2) аналитическая умственная работа, направленная на диагностику трудностей

и выбор последовательных действий для их преодоления;

- 3) развитие эмоционального диапазона и эмоциональной гибкости;
- 4) целесообразный поиск реальных возможностей, стимулирование инициативы среди участников коллектива (139, 140).

Указанные параметры способствуют формированию личностных качеств учителя, способствующих повышению его профессионального мастерства.

Творческую деятельность учителя музыки нельзя рассматривать вне творческой природы искусства и вне общепедагогической деятельности. Педагогическое искусство часто называют театром одного актера, поэтому будущему учителю необходимо знать принципы театрального действия, его закономерности, владеть основами актерско-сценического мастерства.

Высокие требования к уровню профессиональной подготовки студентов педагогических вузов к деятельности требуют формирования у них основ актерско-сценических умений как составной части педагогической техники для усиления воздействия личности учителя на учащихся. Форма организации поведения учителя - техника позволяет увязать воедино цель и средства воздействия. Педагогическая техника включает:

- 1) умение управлять собой (владение своим телом, эмоциональным состоянием, техникой речи);
- 2) дидактические, организаторские умения, владение техникой контактного взаимодействия.

Эти умения должны стать существенным компонентом профессиональной педагогической деятельности.

С.В. Гиппиус перечисляет следующие составные элементы органического действия применительно к упражнениям, формирующим технику учителя на уроке и актера в сценических условиях:

- а) восприятие окружающей среды органами чувств, память впечатлений, внутреннее видение, воображение и фантазия;
- б) непрерывная мыслесловесная сторона действия;

- в) направленное сосредоточенное внимание;
- г) рассосредоточенное внимание и его переключение;
- д) память физических действий, мышечный контролер целесообразных физических напряжений;
- е) взаимосвязь и взаимодействие с партнером, общение, отношение к нему;
- ж) действие с предметом и отношение к нему;
- з) темпоритм действия и изменения темпоритма;
- и) оценка событий и фактов;
- к) логика, последовательность и завершенность непрерывной цепочки отдельных элементарных действий;
- л) продуктивность действия - его осознанная цель, чувство правды и веры в реальность вымысла (70).

Все эти умения и навыки требуют кропотливой систематической работы.

Педагогическое мастерство - это способность перестраиваться с наименьшей затратой нервной энергии, актерское мастерство, параллель творческого рабочего самочувствия учителя с творческим самочувствием актера по системе Станиславского, видение учеников "изнутри", контроль за собой, снятие "мышечных зажимов" - "мышечная свобода" (165).

Обратимся к определению актерского таланта наиболее близкого педагогическому: "Искусство актера очень сложно и данные, какими актер овладевает зрителем разнообразны: заразительность, личное обаяние, правильность интуиции, дикция, пластичность и красота жеста, способность к характерности, труд, любовь к делу, вкус и пр." (93, с. 52). Таким образом, неотделимой чертой таланта мы можем назвать работоспособность.

К.С. Станиславский называл талантом "счастливую комбинацию многих творческих способностей человека в соединении с творческой волей". К творческим способностям актера театральным педагог-реформатор относил следующие: "наблюдательность, впечатлительность, память (аффективная), темперамент, фантазия, воображение, внутренне и внешнее воздействие,

перевоплощение, вкус, ум, чувство внутреннего и внешнего ритма и темпа, музыкальность, искренность, непосредственность, самообладание, находчивость, сценичность и пр.". Кроме них нужны также "выразительные данные, чтобы воплощать создания таланта: нужен хороший голос, выразительные глаза, лицо, мимика, линии тела, пластика и пр." (251, с. 74). Вся его система построена на живом актерском опыте, на анализе этого опыта и на его совершенствовании: "Предназначение себя к карьере артиста – это, прежде всего, раскрытие своего сердца для самого широкого восприятия жизни" (173, с. 24).

Станиславский постоянно думал о личности творящего, будь то актер или режиссер, ведь от того, чем он живет, зависит выбор репертуара, замысел, нахождение и определение сверх – сверхзадачи, которая включает в себя неперенное стремление к осознанию своей жизни, своего творчества, своих целей.

Сходство деятельности актера и учителя подтверждают следующие элементы:

1. Реализация одной и той же социальной функции воспитания.
2. Действие, как основа материала педагогического и актерского искусства.
3. Специфика личного воздействия на аудиторию.
4. Единство физического и психологического.
5. Обращение к магическому "если бы" (термин К.С. Станиславского), как источнику воображения.
6. Наличие в деятельности интуиции.
7. Импровизационность самочувствия.
8. Необходимость собственного самостоятельного и свободного творчества как основы искусства.

Группой педагогов Донецкого музыкально-педагогического института были изучены специфические способности высококвалифицированных

учителей-предметников и профессиональных актеров.

В ходе исследования было выяснено, что для одаренных актеров характерно сочетание способностей, которые дают им возможность самостоятельно и оригинально достигать высокого уровня своей исполнительской деятельности. Среди них: богатство воображения и творческой фантазии, высокий уровень развития актерского чутья и эстетических чувств, пластическая свобода, целенаправленность и продуктивность действий, выразительность мимики и жестов.

В результате исследований были сформулированы общие критерии в формировании педагогических и артистических способностей, которые являются предпосылками профессионального творчества учителя:

1. Мастерство учителя - это сложное сочетание психических, педагогических и актерских качеств личности, и оно не может быть определено какой-либо одной-единственной способностью, какой бы значимой она не была.

2. Мастерство педагогического труда, как и искусство актера, отрабатывается системой различных упражнений, но не сводится к шаблонному их применению, а предполагает непрерывный творческий поиск, новаторский подход к делу.

Профессии актера и учителя относятся к группе специальностей, где одним из требуемых качеств является умение длительное время держать внимание группы людей, постоянно обновляя настрой аудитории и опираясь на логику своих рассуждений.

В.А. Ильев, сопоставляя способности актеров и педагогов, выделяет четыре круга способностей учителя, работающего согласно принципам сценической педагогики.

Первый круг способностей педагогической деятельности составляют коммуникабельность, эмоциональная устойчивость, профессиональная зоркость, динамизм, оптимизм, креативность.

Второй круг составляют способности, общие для всех видов искусства: воображение, образная память, образное мышление, способность переводить абстрактную идею в образную форму, активная реакция на явления действительности, тонкая чувствительность, общая эмоциональная восприимчивость. К этому кругу он так же относит специфические художественные свойства и чувства личности: тонкий вкус, чувство меры, чувство формы, поэтические чувства, то есть способность в обыденном видеть особенное, неповторимое.

Третий круг способностей выделяется для области театральной режиссуры: аналитические, суггестивные, экспрессивные, организаторские, а так же событийно-зрелищное мышление.

Четвертый круг способностей составляют сценический темперамент, способность к перевоплощению, сценическое обаяние, заразительность и убедительность, сценически яркие внешние данные (96).

В анализе, проведенном В.А. Ильевым, вскрываются основные тенденции и направления развития творческих способностей учителей, опирающихся на научно обоснованные рекомендации театральной педагогики.

Мы не можем согласиться полностью с тем, что данная концепция может быть предложена только учителям, опирающимся на принципы сценической педагогики. Согласно нашей позиции, артистические и режиссерские способности должны органично входить в состав специальных педагогических способностей.

Развитию коммуникативного компонента студентов педагогических вузов средствами театральной педагогики посвящено исследование Подгорной А.К.. Содержанием этого компонента является понятие "коммуникативная компетентность", которое выступает интегративным качеством развития профессиональных творческих способностей студентов МПФ: креативности, композиционного и интерперсонального мышления, эмпатии, эмоциональности, экспрессивно-речевых и суггестивных способностей,

способностей саморегуляции эмоциональной сферы и поведения. В работе подчеркивается необходимость усиления деятельностного подхода в психолого-педагогической подготовке будущих учителей. На основе анализа творческой деятельности педагога, актера и режиссера автор делает вывод необходимости включения средств театральной педагогики в перечень развивающих личность студентов: "Театральная педагогика должна стать подструктурой психолого-педагогической подготовки будущих учителей в целях развития их профессиональной коммуникативной компетенции" (207).

В.Б. Арюткин в своем исследовании определяет артистизм как "способность коммуникативного воздействия на публику путем внешнего выражения артистом внутреннего содержания художественного образа на основе сценического перевоплощения" и включает в себя сценическое перевоплощение, сценические движения и сценическое внимание (34, с. 105).

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что формирование актерско-сценических умений требует комплексного, педагогически направленного обучения.

Значение артистизма в профессиональной деятельности учителя музыки подчеркивается в музыкально-педагогической литературе. Наиболее интересным для нашего исследования является работа Л.С. Майковской, которая считает артистизм одной из составных художественно-коммуникативной культуры музыканта-педагога. Автор рассматривает артистизм учителя музыки как особое качество его личности и обобщенную способность, которая интегрирует в своем содержании эмоционально-экспрессивные, художественно-интеллектуальные и художественно-операционные стороны коммуникативной деятельности. К структурным компонентам артистизма автор относит: 1) психофизический; 2) эмоционально-эстетический; 3) художественно-логический, в каждом из которых проявляется их педагогическая направленность.

По мнению исследователя, артистизм аккумулирует в своем содержании

наиболее значимые стороны общепедагогической культуры и предполагает высокую мобильность психических процессов. Артистическое начало выступает важнейшей качественной характеристикой музыкально-исполнительской деятельности, пронизывая все аспекты художественно-педагогического творчества (166).

Мы знаем, что актер (педагог) в своем психофизическом единстве является для самого себя инструментом. Этот инструмент актерского (педагогического) искусства нужно привести в надлежащее состояние, сделать его податливым творческому импульсу, т.е. готовым в любой момент осуществить необходимое действие. Для этого необходимо усовершенствовать как внутреннюю (психическую), так и внешнюю (физическую) его сторону. Необходимо, чтобы актер (педагог) владел своим вниманием, своим телом (мускулатурой).

Умение управлять психофизическими процессами является для педагога-музыканта насущной профессиональной потребностью, поэтому основная задача - "наладить свой психофизиологический аппарат так, чтобы он непрерывно наблюдал, воспринимал, перерабатывал, отбирал, вновь обогащался впечатлениями" (115, с. 61).

Восприятие педагога и актера характеризуются таким общим качеством, как музыкальность, обуславливающее тонкость и нюансировку восприятия, помогает установлению совместимости с аудиторией, ощущению внутренней гармонии в процессе общения.

Педагогическое и сценическое восприятие имеют много общего. Если внимательно проанализировать личность, обладающую педагогическим или сценическим талантом, ее действия, нетрудно заметить, что восприимчивость у нее не менее активна, чем отдача. Зачастую в поле зрения исследователей находится отдача, а восприимчивость остается без внимания.

Психофизический компонент составляют психические процессы: воображение, внимание, аффективная память, волевые проявления и т.д.;

физические данные: голос, дикция, мимика, пантомимика.

Важную роль в деятельности учителя музыки и проявлении им артистизма выполняет воображение. Воображение следует рассматривать в качестве важного атрибута художественно-педагогического творчества педагога-музыканта, которому отводятся особые функции. Воображение помогает представить модель предстоящего художественного взаимодействия с музыкальными произведениями; стимулирует творческое самочувствие учителя и приводит его в наиболее целесообразную эмоциональную форму; помогает в реальных обстоятельствах педагогической деятельности осуществлять интуитивный поиск необходимых средств воздействия на аудиторию.

Для развития восприятия произведений искусства, в том числе и музыки, необходимо соответствующее развитие нервно-психической организации человека, опыт и развитое воображение, которое учит человека подниматься над обыденной действительностью и приобщаться к духовному опыту человечества.

При создании произведения искусства творец стремится перевоплотиться в своих героев. Это особенно явно ощущается в творчестве актера. Уметь перевоплощаться должен не только композитор, но и исполнитель, слушатель (201).

Продуктивность функционирования воображения в музыкально-педагогической деятельности зависит во многом от степени развития у будущего учителя музыки эмпатии, то есть способности к сопереживанию, адекватному пониманию движений души ребенка. Эту способность можно классифицировать как эмоциональную идентификацию, как особый социально-психологический феномен, который на всех этапах педагогического общения обеспечивает высокую творческую мобильность и продуктивность.

Эмпатия означает отождествление личности человека с личностью другого, когда мысленно пытаются поставить себя в положение другого.

"Когда применяется метод эмпатии, то объекту приписываются чувства, эмоции самого человека: человек идентифицирует цели, функции, возможности... Человек как бы сливается с объектом, объекту приписывается поведение, которое возможно в самом фантастическом варианте". Это один из эвристических методов решения творческих задач, в основе которого лежит процесс эмпатии, то есть "отождествление себя с объектом и предметом творческой деятельности, осмысление функций исследуемого предмета на основе "вживания в образ", изобретения, которому приписываются личные чувства и эмоции, способности видеть, слышать, рассуждать и т.д." (20, с. 398 – 399).

Подобный подход применим к различным видам творческой деятельности, в том числе и к процессам художественного творчества, где слияние с объектом исследования требует работы фантазии, воображения, приводящее в свою очередь к снятию барьеров "здорового смысла" и отысканию оригинальных идей.

Не менее важное значение имеет также способность будущего педагога к рефлексии, то есть к "самонаблюдению" за своими действиями. Нужно отметить, что низкий уровень эмпатии и рефлексии является весьма серьезной причиной негативных явлений в педагогическом творчестве учителя музыки, к которым можно отнести так называемые "штампы", а также отсутствие или слабое проявление в них личностного начала (19).

В исследовании психофизического компонента артистизма будущего учителя музыки важное место занимает педагогическое внимание. Профессиональная деятельность предполагает наличие у педагога-музыканта такого внимания, которое подобно вниманию артиста и характеризуется не только волевым, интеллектуальным, но, прежде всего, эмоциональным началом, которое помогает ему уловить многообразие педагогического процесса, психологические "токи" общения. Подобная эвристическая направленность внимания, обусловленная спецификой музыкально-

педагогической деятельности, предъявляет определенные требования к личности педагога-музыканта, особенно к эмоционально-эстетической сфере.

Внимание учителя музыки характеризуется рядом признаков и свойств: многообъектностью, динамикой, оперативностью и выступает в качестве компонента "творческого вдохновения", служит основой организации увлекательного по содержанию и форме педагогического процесса. К.С. Станиславский особое внимание придавал объему внимания актера, выделяя в нем "малый", "средний" и "большой" круги. Этот "объем внимания" имеет принципиальное значение для профессиональной направленности внимания, необходимой педагогу. Распределение внимания – важное качество, необходимое в жизни при любой работе. Направленность внимания на цель является первым условием успеха.

"Внимание – своеобразные щупальца, данные человеку для общения с окружающим его миром. Чем цепче внимание человека, тем больше он замечает в жизни, тем глубже проникает в суть явлений. Внимательному человеку интересней живется. Он больше других получает, а, стало быть, больше отдает. Он интересен, он содержателен, его внутренний мир манит окружающих людей" (115, с. 58).

Внимание легко утомляется, поэтому для выработки его нужна длительная тренировка, так как оно втягивает в работу весь творческий аппарат педагога и вместе с ним продолжает свою творческую деятельность.

Аффективная память - еще один краеугольный камень, на котором базируется педагогический процесс.

Посредством аффективной памяти учитель сохраняет в своем опыте пережитые чувственно-эмоциональные состояния. На ее основе у педагога рождаются представления об особенностях предстоящей деятельности, осуществляется поиск необходимого для нее творческого самочувствия. Аффективная память позволяет выработать будущему учителю музыки своеобразный эмоциональный "тезаурус", то есть набор определенных

впечатлений, позволяет ему подолгу сохранять и в нужный момент "оживлять" эмоционально-чувственные реакции, возникающие в процессе деятельности на уроке.

Б.М. Теплов считает: что "все представления воображения строятся из материала полученного в прошлых восприятиях и сохраненного в памяти" (257). Она должна быть вторым талантом актера и педагога. Память является резервуаром воображения. Это не выдумка, а увиденные, отраженные и переработанные впечатления действительности.

Одним из важнейших психофизических компонентов артистизма педагога-музыканта являются волевые проявления. Искусство коммуникативного воздействия во многом определяется тем, насколько настойчиво, целеустремленно педагог добивается решения поставленных задач. Воля, как процесс целенаправленного регулирования своего поведения, как готовность преодолевать возникающие в деятельности затруднения, оказывает существенное влияние на качество профессиональной деятельности учителя музыки.

Особыми составными элементами психофизического компонента артистизма будущего учителя музыки выступают мимика, пантомимика, речь. Мимика определяется, как искусство выразить свои мысли, чувства, настроения, состояния движением мускулов лица. Как и в актерской профессии, мимика в профессиональной деятельности любого учителя выполняет особую функцию - служит индикатором эмоциональных проявлений, служит тонким регулятивным "инструментом" общения. Для педагога-музыканта этот инструмент особенно необходим, поскольку многие задачи предполагают невербальные способы решения: нередко на уроке взгляд учителя, движения его лица действуют сильнее, чем слово.

Воздействие мимики значительно возрастает, если она органично сливается с пантомимикой, то есть с движениями тела педагога, его жестами и пластикой.

Указанные выше проявления артистизма рождаются на основе общения хора и дирижера. Регулятором поведения хорового певца выступает само вокально-хоровое произведение. Чтобы яснее представить характер своей мимики, пантомимики, певец должен как можно глубже проникнуть в художественный мир музыкального произведения и отразить его в себе.

Речевая деятельность учителя на уроках музыки подчиняется художественно-эстетическим законам музыки, обуславливается ею. Это выражается в технике речи, ее экспрессивных сторонах, в построении речевого общения. Речь обладает особым средством воздействия, которое способно "разжечь" или "погасить" силу эмоционального воздействия, способствовать или препятствовать общению. Таким образом, применение этого инструмента педагогической коммуникации требует от педагога специальной работы по ее совершенствованию.

Сценическое произношение, сопряженное с пением - искусство чрезвычайно сложное и требует большой подготовки и техники доходящей до виртуозности. Произношение поэтического текста с различной эмоциональной окраской развивает тембральные возможности человеческого голоса, мобилизует работу дыхания, мимики, артикуляционно-речевых органов, то есть весь психофизиологический аппарат.

Эмоциональный компонент артистизма, прежде всего, связан с сенсорным опытом педагога-музыканта, с экспрессивными сторонами его личности. Особое значение здесь приобретает способность учителя-музыканта пропускать все явления педагогического процесса через свой "эмоциональный фильтр", быть не только мыслящим, но и эмоционально восприимчивым человеком.

На уроках музыки приходится неоднократно входить в контакт с музыкальными произведениями различного характера и в силу этого каждый раз перестраивать собственное эмоциональное состояние. В связи с этим преподаватель должен заново создавать и "партию" физических действий -

"подстраивать" свой голос, менять мимику, жест. Эмоциональная деятельность подобного рода может создать для учителя музыки значительные трудности, если он в достаточной степени не владеет искусством саморегуляции - своеобразным механизмом управления своей психофизической природой.

Саморегуляция позволяет учителю достигать адекватного состояния для осуществления творческих задач. В процессе эмоциональной саморегуляции наблюдается три фазы:

- 1) собственно эмоциональное "заражение" художественным материалом и идентификация с музыкально-поэтическим образом при подготовке к исполнению;
- 2) реализация своей эмоционально-эстетической установки в процессе вокально-хорового исполнения;
- 3) анализ и корректировка произведенных действий.

Эмоциональный компонент артистизма предполагает развитие способности к острому и активному реагированию будущего учителя музыки на реальную обстановку в классе, на изменения эмоциональной атмосферы. Эта способность должна также органично сочетаться с яркими экспрессивными проявлениями педагога, основой которых являются голосовые, мимические, визуальные и моторные процессы. Таким образом, мы можем в связи с этим говорить о том, что только взаимодействие внутреннего: эмоционального, и внешнего: экспрессивно-выразительного действия способствует формированию у будущего педагога-музыканта способности к созданию оптимальной драматургии урока и созданию условий для творческой самореализации всех участников педагогического процесса.

Активное эмоциональное состояние учителя влияет на сознание и деятельность учащихся, поэтому ему необходимо владеть своими эмоциями и знать, способен ли он к творческому восприятию действительности и соответствующему воздействию на коллектив класса в непрерывно меняющейся атмосфере урока-спектакля, сохраняя при этом адекватность

самому себе, что можно отнести к принципам перевоплощения.

Практика показывает, что слабое проявление эмоционального начала негативно сказывается на общем качественном уровне решения коммуникативных задач.

Артистизм формируется на фоне активной мыслительной деятельности педагога–музыканта, поэтому внимание к этому аспекту вполне оправданно. Данный компонент предполагает способность логически выстраивать систему действий, подвергать ее анализу и корректировке. Он включает в себя так же и такое профессиональное личностное качество как "режиссирование" своего творческого самочувствия и психофизических состояний в ходе педагогического общения.

Поиск форм выражения охватывает эмоциональную и интеллектуальную сферы личности музыканта. Это выражается в выборе средств педагогического общения, в способности моделирования ситуаций, в логике преподнесения музыкального и дидактического материала. Все эти действия включают следующие стороны педагогического мышления педагога-музыканта: анализ, синтез, обобщение, сравнение и т.п.

Мышление музыканта концентрируется главным образом на следующих аспектах деятельности:

1. Продумывание образного строя произведения – возможных ассоциаций, настроений, скрытых за ними мыслей.
2. Открытие логики развития мысли в произведении. Анализ особенностей мелодии, гармонии, ритма, фактуры, динамики, агогики, формообразования.
3. Нахождение более совершенных путей, способов и средств воплощения на инструменте или на нотной бумаге мыслей и чувств (201).

Для музыканта очень важно развитое художественно–образное или "театральное" мышление. Театральное мышление - это особое качество личности, которое позволяет воспринимать другие искусства с точки зрения режиссера или актера, наблюдать в них особенности театральных жанров (65).

Искусство, художественная деятельность – это область, где живет игра на протяжении всей человеческой жизни. Именно искусство позволяет взрослым говорить на одном языке с детьми, возвышая их внутренний мир к фантастическим вершинам.

Если речь идет об артистизме личности учителя, об умении владеть собой в полной степени, то в игре есть элемент мастерства, педагогической целеустремленности и психологической "эластичности" воспитателя (165).

А.С. Макаренко прямо говорил о том, что педагог должен быть веселым и бодрым и указывал на необходимость театрализации тона, движений, мимики, которая требуется для проявления всей палитры учительских чувств. Он призывал учиться этому и требовал этого от своих коллег. Для создания радостного, бодрого настроения педагог должен обязательно уметь немного играть. Конечно, говоря об актерской игре учителя, нужно подчеркнуть, что по своей специфике она коренным образом отличается от игры актера в спектакле: учитель не перевоплощается в новую личность, а остается самим собой. Его основная сила – свойственные ему личностные качества, его духовное богатство.

Актерское искусство предполагает действие в условно предлагаемых действиях спектакля на глазах зрителей, которое должно быть целенаправленным, продуктивным и органичным. Действия учителя на уроке совпадают с действиями актера. "Если артист действительно личность, если он человечески богат и неординарен, он будет интересен залу,... потому что человеческое богатство уже само по себе артистично" (73, с. 325).

Многие исследователи отмечают, что одним из самых существенных условий творчества, как актера, так и педагога, для раскрытия их возможностей и способностей является публичность. Публичность творчества является источником переживаний учителем своего успеха, или неуспеха, самооценки своих возможностей и даже профессиональной пригодности. Учитель на уроке, как и актер на сцене, постоянно мыслит, говорит, двигается, переживает,

беспрерывно реагирует на всевозможные раздражители, и все эти процессы, так или иначе, составляют действенные проявления.

Публичность является одним из самых сильных факторов, препятствующих развитию творческой свободы учителя, так как на него возлагается роль лидера, способного воздействовать на умы и сердца ребят. Поэтому необходимо знать, как в этих условиях будущий учитель будет реализовывать то или иное режиссерское действие урока, проявлять свои действия и эмоции.

Главный методологический принцип в использовании приемов актерского мастерства в педагогических заведениях - это освоение закономерностей человеческого поведения в специфических сценических условиях школьного урока, при которых обычная атмосфера учебного класса постепенно преобразуется в особую атмосферу сценической площадки и зрительного зала.

Охарактеризованные выше компоненты артистизма личности педагога-музыканта: психофизический, эмоциональный и логико-конструктивный составляют основу его профессионально-педагогической деятельности, способствуют успешному протеканию профессионального творчества будущего учителя музыки и содействуют выполнению специфических требований современного урока музыки.

Проведенный в данном разделе исследования анализ современного состояния исследуемой проблемы позволяет утверждать, что до сих пор должным образом не определено понятие "артистизм личности", недостаточно разработаны его содержание, структура и функции в деятельности педагога-музыканта.

В представленных исследованиях обнаруживается многообразие подходов в определении специфического для учителя музыки компонента, которым является артистизм. Отсутствие унифицированного подхода объясняется, с одной стороны, сложностью синтетической деятельности

учителя музыки, с другой – недостаточной разработанностью данной проблемы.

Мы считаем, что артистизм – это вполне закономерное явление в деятельности учителя музыки, неременное условие и результат творчества, а также яркое проявление его педагогического мастерства. Данное профессиональное качество проявляется у педагогов в разной степени и зависит от индивидуальных особенностей личности.

Артистизм представляет совокупность целого комплекса взаимосвязанных структурных компонентов: психофизического, эмоционально-эстетического, художественно-логического.

Основу психофизического компонента составляют, следующие элементы:

- психические процессы: внимание, наблюдательность, воображение, аффективная память;
- физические данные: владение своим организмом, дыханием, силой и тембром голоса, дикцией, мимикой, пантомимикой.

Все эти содержательные элементы психофизического компонента обеспечивают коммуникативные действия педагога-музыканта.

Эмоционально-эстетический компонент связан с экспрессивными сторонами личности музыканта, его сенсорным опытом. Наиболее важное значение здесь имеет способность к управлению своим эмоциональным состоянием, творческим самочувствием. В силу этого педагогу-музыканту необходимо пропускать все явления педагогического процесса через свой "эмоциональный фильтр", быть эмоционально воспринимающим человеком и перестраивать собственные эмоционально-эстетические состояния, владеть чувством темпоритма.

Художественно-логический компонент в структуре артистизма связан со способностью учителя музыки логически выстраивать систему коммуникативных действий, подвергать ее анализу и корректировке.

Артистизм реализуется при активной художественно-мыслительной деятельности и включает такое профессионально-личностное качество, как режиссирование своего творческого самочувствия, психофизических состояний в ходе профессионально-педагогического общения. Это требует наличия эмпатии и рефлексии, театрального мышления, импровизационности в поведении.

Исходя из всего вышесказанного, мы пришли к выводу, **что артистизм – это не только способность к перевоплощению, а целостная система личностных качеств, способствующая свободному самовыражению личности. Тем самым, личность как бы создает себя заново. Этот процесс включает в себя не только замысел, но и воплощение этого замысла. Успешность его зависит от глубины подготовительной работы и от высокой степени сформированности личности.**

Для выявления педагогических условий, способствующих эффективному формированию артистизма личности будущего учителя музыки, необходим психолого-педагогический анализ его деятельности.

Наиболее действенные методы и приемы формирования этого профессионально необходимого личностного качества разработаны в театральной педагогике. Рассмотрению специфики использования достижений театральной педагогики в хоровом классе будет посвящен следующий параграф нашего исследования.

1.2. Специфика использования театральной педагогики в формировании артистизма личности будущего учителя в хоровом классе

Сперва я думал, что людям нужна песня, но скоро понял, что им нужен спектакль.

Луи Армстронг

Одним из эффективных средств формирования творческой сущности личности исследователи называют искусство, влияние которого значимо и для формирования профессиональных коммуникативных навыков. Особую роль здесь играет театр.

Большой опыт в направлении формирования творческой личности накоплен театральной педагогией (П.М. Ершов, М.О. Кнебель, К. Линклейтер, В.Э. Мейерхольд, К.С. Станиславский, Г.А. Товстоногов, М.А. Чехов).

Театральная и педагогическая деятельность, будучи близкими по содержательному (коммуникативному) и инструментальному (личность творца и его психофизиологическая природа как инструмент воздействия) признакам, обладают рядом общих процессуальных характеристик, к которым можно отнести следующие:

- процесс театрального и педагогического творчества осуществляется в обстановке публичного выступления непосредственно в присутствии группы людей, которые являются активными соучастниками этого процесса;
- театральные и педагогические деятели в силу специфики своей деятельности делают объект своего воздействия одновременно и объектом творчества - сотворцом, вне активного участия которого сам творческий акт невозможен;
- в основе актерского и педагогического творчества, в деятельности лежит творчество в отведенное для этого определенное время, что требует от

творца (учителя, воспитателя) оперативного управления своими психическими состояниями и творческим самочувствием;

- результаты и театрального и педагогического творчества всегда динамичны, изменчивы, постоянно развиваются, то есть представляют собой процесс;

- театральное и педагогическое творчество носит коллективный характер;

- общим для театральной и педагогической деятельности является владение своим психофизическим аппаратом.

Эти характеристики подтверждают наличие сходства в деятельности педагога и актера. Исходя из этого, вполне логичным представляется использование театральной педагогики в хоровом классе.

Каким образом можно использовать методы работы с актером в деле профессиональной подготовки учителя музыки? В основе практического решения этого вопроса лежит глубокое внутреннее сходство между хоровым и театральным искусством.

Хор, как самостоятельный жанр, выделился из театра. Его деятельность наполнена театральной атмосферой. Сравнение хора с театром не предполагает установления прямой аналогии: как целостные художественные системы они разные, но их общность во многих коренных свойствах не оставляет сомнений. Использование сходства этих двух жанров означает расширение художественно-выразительных возможностей хора (107).

Хор начал свою жизнь еще в Древней Греции. В античном театре хор представлял собой однородную группу танцоров, певцов и чтецов, выступавших коллективно для комментирования действия, в которое они были в разной степени вовлечены.

Термин *choros* (греч.) - является общим для музыки и театра и означает группу танцоров, религиозный праздник.

Древние греки именовали необразованного человека словом *ахорейтос*, что в переводе означало индивида, не умеющего петь, танцевать, играть на

музыкальном инструменте и, следовательно, непригодного для участия в хорейе – так называлось древнее музыкально-хореографическое действо, объединявшее всех жителей древнегреческого полиса в единое целое.

Хорея (греч. - пляска) представляла собой синтез поэзии, музыки и танца, именно в ней истоки западных традиций театрального спектакля. Музыка в хорее не доминировала над текстом и танцем. Хорею отличала именно равнозначность составляющих ее выразительных средств. Постепенно хор был оттеснен, который ограничивался ролью второстепенного комментатора (предупреждение, совет, мольба).

В наиболее общем виде хор представлял собирательные, нередко абстрактные силы, воплощающие высшие нравственные и политические интересы: "Хоровое пение высказывает общее умонастроение и чувство... в форме, то более склоняющейся к субстанциональности эпических высказываний, то более исполненной эпического подъема" (194, с. 420). Его функция и форма настолько видоизменялись на протяжении веков, что следует сделать краткий исторический обзор.

Греческая античная трагедия вышла из хора поющих танцоров в масках: когда руководитель хора назначил первого исполнителя - актера, который со временем стал изображать действие. Из хора стали выделяться индивидуализированные персонажи.

В средние века хор приобретает дидактические формы и играет роль эпического координатора показываемых эпизодов, во время действия подразделяется на хоровые подгруппы, участвующие в фабуле. В 16 веке хор отделяет акты и становится музыкальной интермедией. У Гете и Шиллера хор содействует катарсису и снятию психологического напряжения драматического конфликта. В 19 веке, в эпоху господства реализма хор отступает на задний план или же находит воплощение в коллективных персонажах (народ).

И хор, и театр - искусство коллективное, где осмысленное согласованное

действие - одно из важнейших условий исполнения. В данном случае коллективность не ограничивается сценой, а подразумевает активное включение во внутреннее действие всех слушателей, зрителей.

Отличие театра от хора состоит в том, что последний не нуждается в декорациях, театральных костюмах, в гриме и реквизите (исключение составляет оперный хор). Не требуется внешнего сходства с персонажами произведения. Концертный хор не совершает зримого действия. Он только поет, рассказывая о событиях, персонажах, выражая свое отношение к ним или передает чувства, настроения, мысли. Хоровое исполнение и есть действие, которое может приковывать внимание слушателей, будить их воображение, вызывать зрительные образы. Чтобы хоровое пение было воспринято с остротой и рельефностью театрального действия, хор должен правдиво выразить то, о чем поется в произведении, пережить воображаемое и заразить этим слушателей с достоверностью мастера-рассказчика. И пока каждый участник хора не вживется в произведение, как настоящий артист, в свою роль, до тех пор исполнение будет слабо и бледно. Когда хору удастся встать на этот уровень, тогда совершается настоящее действие, за которым слушатель следит, как в театре.

Пение воспринимается слушателями как процесс, знакомый каждому с самого детства и поэтому настоящее хоровое пение сразу же рефлекторно включает зал во внутреннее действие и переживание.

Таким образом, хор есть театр коллективного музыкального выражения, где действие происходит в самой музыке, где оно угадывается слушателями и от этого становится еще интереснее. Именно поэтому академический хор не терпит на эстраде внешней театрализации.

Реформатор оперной сцены К.С. Станиславский писал: "Работа в хоре - это самое важное. Если вы пройдете этот стаж с полным пониманием, с необычайным вниманием и упорством, то я вам ручаюсь, ручаюсь головой, что после года, двух такой работы, если каждый спектакль ваш, каждый приход на

сцену не будет пустым ремеслом, а будет сознательным выступлением, если это будет школьный урок в костюме, в гриме и т.д., - вы будете обладать уже громадным богатством" (250, с. 60).

Актер и артист хора в качестве инструмента используют свой психофизиологический аппарат: они изображают своим телом, организмом, голосом.

В связи с этим особое внимание в репетиционной работе хорового класса отводится так называемой "биомеханике": формированию координации моторного поведения, умению чувствовать свое тело и владеть им. Необходимо подчинить его выражению определенного содержания, сделать автоматическим, превратить совершенную технику общения внутреннюю потребность.

Педагоги часто подводят молодого неопытного исполнителя сразу к результату, причем чисто внешними приемами, совершенно опуская всю тонкую, длительную работу над психологическим процессом. Только таким образом можно органично привести к данному результату. Что и говорить - так быстрее. Но, к сожалению, так нарабатываются штампы.

К.С. Станиславский, беседа с артистами Оперного театра, говорил: "Если вы действительно хотите учиться нашему делу, попросите так устроить, чтобы при каждом вашем выступлении на сцене с вами был тот руководитель, который вас вводил, чтобы он помогал бы вам, чтоб способствовал претворению этого труднейшего, сложнейшего процесса - перехода от одного состояния в другое, от одного желания к другому. Это сложный процесс и молодому артисту нужно при каждом выступлении помогать. Вы не должны смотреть на это сквозь пальцы, конечно, если вы не хотите быть ремесленниками. Ремесленник в искусстве - это самое непозволительное, самое отвратительное явление, а настоящий артист - это самое почетное, самое высокое лицо" (250, с. 61).

Музыка во всех своих жанрах связана с человеческими образами,

характерами и хоровому певцу необходимо уметь интонационно выражать в музыке другой характер через себя, то есть владеть искусством перевоплощения. Интонационное перевоплощение связано с передачей в звучании национальных социальных и возрастных и психологических особенностей того или иного характера или персонажа.

Сама возможность осуществления человеком акта перевоплощения, связана с тем, что возникшая у него потребность проявлять себя в художественной деятельности ведет к появлению в его жизни интересов и устремлений нового типа. Происходит сложный процесс развития задатков, преобразования психического строя личности. Развивается творческое отношение к действительности, свойство видеть жизнь в неожиданном ракурсе.

Для хорового певца сценическая задача сложнее, чем для солиста, так как хор - это коллектив и перевоплощение должно быть коллективным. Хоровой певец, в отличие от солиста, в большей степени зависит от действий дирижера, "считывая" необходимую информацию с его действий и координируя свое звучание в хоровом ансамбле.

Деятельность хорового класса на музыкальном факультете имеет определенную специфику, связанную с соотношением учебно-воспитательных и концертно-исполнительских задач. Их соотношение существенно меняется в процессе обучения. На начальном этапе определяющими являются учебно-воспитательные цели и задачи.

Хоровые классы музыкального факультета формируются из учащихся, имеющих различный уровень довузовской подготовки. Большинство из них не имеет профессиональных вокальных данных, певческой школы и опыта пения в хоре (за редким исключением).

Рабочий день учащегося, участника хорового коллектива заполнен множеством разнообразных учебных дисциплин и хоровой класс лишь одна из них. Принципиальное отличие этой дисциплины от остальных в том, что она требует от студента коренной внутренней перестройки при переходе из

учебной аудитории в хоровой класс.

На занятиях музыкально-теоретического и общепедагогического цикла слушательская аудитория остается воспринимающей стороной. В хоре процесс восприятия и усвоения сочетается с активным исполнительским действием. Хор воспринимает информацию от руководителя, дирижера для того, чтобы путем мгновенной переработки воплотить ее в исполнении.

Таким образом, хор не только потребляет, но и создает. Этот творческий акт требует величайшего напряжения физических и психических сил. Специфическую трудность представляет переход из состояния восприятия и усвоения знаний, в котором учащиеся находятся большую часть учебного времени, к состоянию активного творческого действия, требуемого хоровым пением. Студенческая масса склонна к инерции и руководителю приходится всем строем и стилем работы вовлекать их в реальное действие.

Противоречия между процессом обучения и художественного воплощения возникают не только при переходе из учебных аудиторий в хоровой класс, но и в самих хоровых занятиях и репетициях. Будущих учителей музыки необходимо обучить элементарной технике хорового пения, прежде чем возникает возможность художественного воплощения.

В связи с этим полноценная концертная деятельность на начальном этапе обучения не представляется возможной, так как учащиеся в первую очередь заняты изучением основ вокально-хорового исполнения. Изучаются и на практике закрепляются основные элементы вокальной техники хора и их взаимодействие: певческое дыхание, его типы и виды, понятие атаки, резонаторов, регистров. Развиваются функции артикуляционно-речевых органов, вырабатывается навык цепного дыхания, хоровой строй, унисон, различные типы и виды ансамбля.

Работа над произведениями в хоре состоит из нескольких этапов:

- по элементам (интонация, ритм, дикция, дыхание),
- по фрагментам (мотив, фраза, сочетание элементов),

- целостное исполнение произведения.

Целостное представление о произведении выдвигается на первый план в начальной, а затем – по-новому – в конечной стадии работы, в периоды ознакомления и исполнения. В период разучивания, который является самым длинным и трудоемким, приходится дробить произведение, расчленять его на мелкие куски, хотя во время детальной работы нельзя терять из виду целое. Необходимо соотносить с ним каждую фразу, мотив, предложение (107).

В учебном хоре большое внимание уделяется игровому способу как одному из средств комплексной тренировки вокально-хоровых навыков на всех этапах учебно-воспитательного процесса. Своеобразие игры, как средства воспитания певческих навыков используется в перенесении компонентов игры в условия голосового и речевого тренинга будущего актера-педагога, при котором каждое техническое упражнение оправдывается действенным заданием. Игровой способ обучения вокально-хоровой технике непременно сочетается с установкой на звуковедение и звукообразование и всегда присутствует в игровом тренинге. Он погружает учащихся в ту сферу деятельности, которая в дальнейшем становится профессией.

Игра способствует развитию необходимых навыков и является формой учебного упражнения, подчиненного требованиям обучения вокально-хоровой технике. Перед педагогом стоит ответственная задача подвести сознание учащихся к осмыслению технологии голосоведения, побудить их к сопоставлению, сравнению оттенков звучаний и ощущений, выявлению ассоциативных связей, пониманию того, что является причиной, а что следствием. В этом процессе принципиальное значение имеет совершенствование индивидуальных ощущений (слуховых, мышечных, вибрационных, резонаторных), контролирующих голосовую функцию.

Установка на звук, дикцию, речь, всегда присутствует в игровом тренинге, но она основывается на подключении органической природы учащегося к овладению музыкально-речевым и вокально-интонационным

навыком. В данном случае игра понимается как форма учебного актерского упражнения, подчиненного специфическим особенностям вокально-хоровой речи на основе словесного действия и отношения к слову как носителю конкретной информации.

Необходимо учитывать и то обстоятельство, что работа над речевой деятельностью связана не только с концентрацией внимания, но и с умением распределять его. При игровом тренинге вокально-хоровые навыки вырабатываются с учетом профессионального требования к распределению внимания на основе сочетания выполнения действенной элементарной задачи с последующим анализом технической стороны тренируемого навыка. После выполнения упражнения обычно делается тщательный анализ.

При разучивании произведений и отработке навыков необходимо принять во внимание тесную природную связь музыки и движения: широко использовать элементарные формы двигательного моделирования (хлопки, пощелкивание, притопывание). Это способствует развитию волевой устойчивости необходимой не только на сцене, но и в повседневной жизни.

Опосредованный подход при игре направлен к созданию таких разнообразных действенных ситуаций, в которых естественно формируются наиболее целесообразные ответные реакции. Эффективность игры связана с умением педагога варьировать, перестраивать каждое упражнение с учетом опосредованного действия на определенные голосовые или речевые особенности. Важно не только предлагать придуманные упражнения, но и направлять творческую активность студентов в нужном направлении.

Такая атмосфера работы помогает каждому студенту постепенно познавать свою голосовую и речевую природу и постепенно дисциплинировать ее, а также дает оптимальную возможность вырабатывать необходимые вокально-хоровые навыки.

Все вышесказанное имеет огромное значение именно на начальных стадиях постановки голоса, когда навыки особенно легко воспринимаются и

голосовой инструмент "настраивается". В это время особенно важны нормальные установки, которые постепенным и последовательным наращиванием новых навыков превращаются в привычные комплексы действий. Требование К.С. Станиславского уметь каждое слово превращать в действие, оправдывать любой ритмический рисунок работой вымыслом воображения ставит все на свои места. В "Работе актера над собой" он писал о том, что хорошие голоса в разговорной речи редки и даже хороший от природы голос следует развивать не только для пения, но и для речи. С работой мысли и воображения, с эмоциональной насыщенностью звучащего слова тесно связано богатство голоса.

Тембр голоса, интонации, манера говорить, наряду со смыслом слов могут многое рассказать о чувствах и характере человека, о его настроении и внутреннем состоянии. Если слово адресуется к сознанию человека, то тембр голоса – непосредственно к чувствам. Свойство голоса выражать чувства и эмоции наилучшим образом проявляется в искусстве пения. Ничто не может сравниться с ним по богатству тембра и тонкости выражения музыкальных оттенков.

Ф.И. Шаляпин говорил: "Надо петь, как говоришь...", но дело в том, что поступал наоборот: говорил, как пел. Он не ощущал перехода от речи к пению и обратно.

Для того чтобы достигнуть спокойствия профессионала и уверенности художника–мастера, нужно петь каждый день. Голоса изнашиваются не от длительных занятий и частых выступлений, а от неправильных занятий и неподготовленных выступлений (85).

Эффективным методом формирования красивого тембрально окрашенного голоса, является система упражнений американской актрисы Кристин Линклейтер. Цель метода, предлагаемого автором – заставить голос работать в прямом контакте с эмоциональными импульсами. При этом голос возникает как результат ясного мышления и желания общения. Поскольку

природный голос спонтанно обнаруживает личность человека, то это означает, что "освободить голос означает освободить личность" (154, с. 6).

Психологическое напряжение, накапливаемое в течение жизни, так же, как и защитные реакции организма на окружающую среду, являются препятствиями, уменьшающими эффективность работы голоса. Серия предложенных упражнений направлена на освобождение голоса от напряжения, на развитие и укрепление его, прежде всего, как человеческого инструмента и как инструмента актерского.

Эффективность работы педагога-хормейстера зависит от решения четырех групп задач:

- 1) координационных,
- 2) мышечно-тренировочных,
- 3) эстетических,
- 4) музыкально-исполнительских.

Вокальная педагогика и вокально-хоровая работа пытается решать эти вопросы комплексно, целостно. Приоритетное решение координационных и тренировочных задач с использованием фонопедического подхода предлагает В.В. Емельянов.

Фонопедия – это комплекс педагогических воздействий, направленных на постепенную активизацию и координацию нервно-мышечного аппарата гортани с помощью специальных упражнений, коррекцию дыхания, а так же коррекцию самой личности обучающегося.

В процессе занятий устанавливаются и закрепляются такие условия голосообразования, когда голосовой аппарат работает с наименьшей нагрузкой при хорошем акустическом эффекте. Решающий, пусковой момент в обучении пению - выбор эталона. Под эталоном автор метода называет усредненное представление о тембровом и динамическом звучании певческого голоса, формирующееся на базе многократного прослушивания одного или нескольких выдающихся вокалистов.

Выработка эталона является необходимой, так как педагогический, "эталонный" аспект кризиса связан с катастрофическим снижением спроса на академическое пение вообще, падением вкуса современного слушателя, особенно в провинции.

Общение педагога и ученика, хормейстера и певцов в работе над технологией пения протекает в трех сферах:

- 1) голосовой обмен певческими звуками: показ – повторение;
- 2) интуитивно–моторной, когда певец в хоре интуитивно, через идеомоторику, чувствует механику голосообразования и имитирует ее;
- 3) словесное общение, которое присутствует всегда.

Задача педагога – научить певца соединять звуки определенного тембра в музыкальную фразу, соединить эти звуки с произношением на разных языках, добиться того, чтобы эти звуки были одинаковы по тембру в разных участках диапазона и в разной динамике. И все это должно быть как можно ближе к эталону.

В обучении хоровому пению используется принцип однородных действий, который заключается в многократном выполнении простейших голосовых операций, предполагающее совершенствование их координации, в результате чего запускаются процессы оптимизации деятельности, которые заложены в человеке от природы.

Иван Ефремов, рассуждая о красоте в романе "Лезвие бритвы", называет ее наивысшей биологической целесообразностью: красивый совершенный человеческий голос представляет такую же человеческую ценность, как красота совершенного человеческого тела, красота природы. Значит и речевой голос может быть абсолютно красив.

Если певец, поющий "легко", захочет затронуть голосом глубины нашего подсознания, наши эмоции, то у него есть только один путь: заставить действовать весь свой организм, вывести на экстремум голосовой аппарат, задействовать наиболее древние механизмы голосообразования. Оговоримся,

что дело не в силе звука: выразительное проникновенное пиано требует особенно высоких затрат энергии.

Дело в том, что для среднего человека, не имеющего от природы певческого голоса в его профессиональном понимании, для того, чтобы издать полноценный певческий звук, необходима мобилизация всех ресурсов, то есть выход на энергетический экстремум.

У голосового аппарата гораздо выше вероятность и готовность срабатывания на экстремум, ибо экстремальные ситуации в общении людей всегда возникали и возникают значительно чаще, чем экстремальные ситуации, требующие мобилизации органов движения.

В связи с этим, при обучении пению, возникает задача произвольного выхода на энергетический максимум, независимо от уровня обучаемого: вокалисту для повышения эмоциональной выразительности голоса, хормейстеру, которому нужно вырабатывать показатели певческого голоса – для создания высокого тонуса психики и мышц. Наиболее простой и перспективный путь в этом направлении – осознание наиболее древних в эволюционном отношении механизмов голосообразования и целенаправленная работа с ними по включению их в певческую фонацию.

Такой подход помогает осознать механику и акустику эмоциональной выразительности голоса, по принципу обратной связи - формировать верное сценическое самочувствие исполнителя.

Ч. Дарвин писал, что страстный оратор, певец или музыкант, который своими разнообразными звуками или модуляциями голоса возбуждает самые сильные эмоции у своих слушателей, едва ли подозревает, что пользуется теми же средствами, которыми в очень отдаленной древности его получеловеческие предки возбуждали друг у друга пламенные страсти во время ухаживания и соперничества.

Изменения голоса представляют наиболее древний в эволюционном отношении механизм выражения эмоций. Голос несет не только

эмоциональную информацию. Установлено, что в речи и пении, параллельно с языковой, словесной (лингвистической), человек передает и принимает внеязыковую (экстралингвистическую) информацию. Назовем ее виды:

- эстетическая (восприятие которой зависит от национально-этнического, классового и исторического факторов);
- эмоциональная;
- социально-групповая (иерархия, отношения доминирования и подчиненности: начальственный тон, заискивающие интонации);
- индивидуально-личностная (пол, возраст, самочувствие, темперамент, настроение);
- пространственная (местонахождение говорящего: стереофоничность);
- медицинская: общая (эндокринологический статус, самочувствие, одышка), речевой системы (уровень развития интеллекта), фониатрическая (состояние голосового аппарата) (85).

Суть упражнений фонопедического метода, опирающегося на голосовые сигналы доречевой коммуникации (ГСДК), заключается в произвольной имитации разных сигналов, их осознания и фиксации тех вокально-телесных, т.е. резонаторных, слуховых, вибрационных, энергетических и эмоциональных ощущений, которыми они сопровождаются.

Такая работа имеет не только технологический аспект, но и психологический, обуславливаемый наличием обратной связи между ГСДК и теми эмоциональными самочувствиями, которые являются причиной их издавания. То есть, как определенное эмоциональное самочувствие заставляет человека издавать определенный сигнал, так само издавание определенного сигнала может вызвать определенное самочувствие. Можно вспомнить методы, применяющиеся в японских школах менеджеров - кричать во все горло на городских площадях для внутреннего раскрепощения. Пение включалось в лечебную работу в Индии, в Африке: врач и больной в беседе должны были петь дуэтом. Здесь явно имеется в виду психологическое воздействие ГСДК.

- вокально-хоровую установку, которая складывается из взаимодействия дирижера и певцов хора и включает в себя такое понятие как дирижерская установка.

Особую роль и организующую функцию в хоровом исполнительстве и педагогике исследователь отводит эмоциям и выделяет три больших класса проявления эмоций в хоровой практике:

- 1) художественные эмоции исполнителей, связанные с интерпретацией хоровой партитуры;
- 2) ситуативные;
- 3) дидактические.

Выделенная группа дидактических эмоций, которая способствует формированию и организации вокально-хоровой установки используется на всех этапах работы с хоровым коллективом.

Артисты всегда отличались чувствительностью к тем условиям, в которых создается фиксированная установка или художественный образ. Для художника чрезвычайно важны событийные или ситуативные эмоции, сопутствующие творческому процессу. В хоре этот аспект приобретает особую важность, так как ситуативные эмоции, овладевающие коллективом на репетиции или выступлении, воздействуют на качество работы непосредственным образом. Поэтому проблема эмоциональной выразительности хора во многом зависит от умения дирижера поддержать тот или иной эмоциональный тонус коллектива (137).

В педагогических работах последних лет уделяется большое внимание проблеме повышения учебно-познавательной активности студентов средствами эмоционального воздействия (51, 185). Опыт практической работы в вузе показывает, что включение эмоциональной сферы в учебно-воспитательный процесс позволяет достигать высоких результатов с наименьшими затратами времени и усилий.

Любому человеку присуща жажда эмоционального насыщения,

стремление к переживанию различных чувств. Человек активно ищет ситуации, возбуждающие чувства. Эмоции не только соответствуют всякой деятельности, обслуживая потребности организма, но сами являются объектом особой потребности.

При частом повторении чувства, вызываемые музыкальными произведениями, входят в "эмоциональный фонд" человека, обогащают его духовную сущность, делают доступным понимание таких состояний, с которыми он сам не сталкивался, и, наконец, начинают влиять на его поведение (161).

Исследования в области психологии и педагогические наблюдения показывают, что студенческий возраст – пора поздней юности, пора эмоциональной приподнятости и романтического отношения к окружающему миру. Психолог В.Г. Ананьев отмечает, что в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач. В личностном развитии студента отмечается активное развитие нравственных и эстетических чувств, становление и стабилизация характера, овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, общественно–политических, профессионально–трудовых и др. (18).

Ф.И. Шаляпин писал в своих мемуарах о том, что "роль человека в жизни всегда сложнее любой роли, которую можно только себе вообразить в театре" (277, с. 351). Поэтому талант необходим человеку не только для того, чтобы играть на сцене, но и для того, чтобы жить.

Среди приемов воздействия на эмоциональное состояние коллектива следует выделить создание соревновательной ситуации между группами хора. Одна из особенностей соревновательной ситуации – мгновенный переход от эмоциональной взволнованности к стремлению действовать, добиваться, достигать.

Создавая на том или ином этапе работы соревновательные ситуации

можно сознательно добиваться нужного эффекта. Соревновательные ситуации помогают в быстром создании необходимых настроений, сравнительно легкого перерастания в действие. В использовании этого метода требуется чувство меры, так как может привести к нежелательным последствиям в коллективе: нездоровому соперничеству, озлобленности, разрушению коллективных взаимоотношений.

Особый прием – внезапность, неожиданность воздействия, эмоциональная атака на человека. В этот момент он может быть выведен из равновесия, мгновенно концентрируется внимание, в считанные минуты происходит мобилизация внутренних сил, приходят в волнение человеческие чувства. Отсутствие меры в эмоциональном воздействии, чрезмерное увлечение сильными приемами, могут привести к психологической взвинченности, нервозности в поведении.

Для регулирования эмоциональной выразительности хора используются следующие методы управления певцами: вербальные, невербальные и комплексные.

Благодаря своим особым "ансамблевым" свойствам хоровое пение является одним из самых массовых и распространенных видов музыкального исполнительства. Авторы трудов по проблематике хорового искусства и дирижерско-хоровых дисциплин указывают на особую роль эмоциональной выразительности хора, подчеркивают силу эмоционального и воспитательного воздействия хорового искусства на людей, отмечают первостепенную роль волевого и эмоционального посыла дирижера хора, эмоционального климата в коллективе.

Искусство хорового пения избегает открытых исполнительских эмоций физического происхождения, искажающих истинный художественный смысл. Эмоции одухотворенного искусства это "умные эмоции", сублимированное выражение сильных глубоких жизненных переживаний, переплавляемых в мир поэзии и красоты. Они находятся в полной противоположности с

взвинченными эмоциями современного поп-искусства, их откровенно физиологической окраской и безудержным самовыражением.

Добиваясь в хоре художественного результата, руководитель должен стремиться к его сознательному закреплению и раскрывать "секреты" хормейстерского, дирижерского и педагогического мастерства, чтобы будущие педагоги-музыканты учились этому находясь в положении певцов.

Пояснения на репетиции проводятся в виде коротких бесед между основными фазами работы. Воспитывая навык, необходимо объяснять хору целесообразность применения того или иного технического приема: автоматизм навыка не должен приводить к автоматизму исполнения. Обучение стремится к максимальному закреплению навыков и автоматизму, в то время как процесс художественного воплощения предполагает гибкое применение всевозможных вариантов и импровизационность.

Главным ведущим принципом является не только приобретение чисто музыкальных и вокально-хоровых навыков и умений, а скорее общее художественное развитие, эмоциональное обогащение, пробуждение художественного мышления. Основные педагогические принципы: систематичность, последовательность от простого к сложному – являются определяющими в выборе музыкального материала.

Особое внимание в деятельности хорового коллектива уделяется отбору репертуара, ведь от этого зависит развитие духовной культуры учащихся. К репертуару предъявляются требования высокой художественной ценности и идейной направленности. Не менее важным требованием является его соответствие возрастным возможностям студентов.

При отборе репертуара учитывается принцип единства воспитания и обучения: произведения подбираются с учетом воспитывающего и обучающего воздействия на личность участника хора. Вопросам формирования учебных программ хоровых коллективов уделяется особое внимание.

Формированию познавательного интереса студентов средствами

вокально-хорового репертуара посвящено исследование Н.В. Соколовой, в котором автором определены параметры репертуара (художественные, дидактические) и принципы организации (249). Автор исследования отмечает большое значение репертуара в эффективности учебно-воспитательного процесса и приобретения профессиональных навыков.

Репертуар характеризуется не только содержательностью и художественными достоинствами, но и рядом других существенных факторов. Главными из них являются актуальность, доступность и художественное разнообразие.

Актуальность определяется интонационным строем и характером музыкального языка, близким современному составу хора, тематикой и содержанием литературно-поэтического текста, наличие в нем идей, мыслей, мотивов и ассоциаций, увлекательных для певцов, возбуждающих их воображение, наличием музыкальных форм с яркими признаками первородных жанров песни, танца, марша. Хор не может существовать без репертуара, выражающего мысли и чувства современника. Такая музыка является основой репертуара. Это может быть произведение любой эпохи и народности.

Доступность репертуара обеспечивается соответствием его сложности художественно-техническому развитию хора. Недопустима перегрузка программ сложными по содержанию и технически трудными произведениями, хотя не менее опасна и другая крайность: недооценка возможностей хора и занижение уровня трудностей программы.

Художественное разнообразие репертуара - одно из основных требований, направленных на развитие опыта учащихся. Педагоги-музыканты ставят развитие опыта в непосредственную зависимость от разнообразия, объема и широты репертуара. При этом все виды разнообразия (национальное, жанровое, стилистическое) сосуществуют как объективные, рядоположенные, равнодействующие параметры музыкального материала (107).

Современная школа отличается большим интересом к углубленному

изучению иностранных языков. Учителя музыки работают в учебных заведениях с различным языковым направлением, поэтому студентов вуза необходимо подготовить к работе с вокально-хоровыми произведениями на авторском языке. Это обстоятельство находит свое отражение в широком выборе песен различных народов мира. Одной из отличительных особенностей репертуара хорового класса является разучивание и исполнение произведений на языке подлинника (русский, татарский, языки народов СНГ, латынь, английский, немецкий, итальянский), что значительно расширяет словарный запас учащихся. Широкое использование татарской музыки способствует воспитанию любви и уважения к музыкальной культуре своего народа, помогает осваивать "дух языка".

Изучаемые произведения отражают специфические национальные особенности: историческое прошлое, традиции, обычаи, быт, ритуалы. Обширный музыкальный материал создает благоприятную звуковую среду, формирующую эстетический вкус, понимание взаимосвязи между различными музыкальными культурами, содействует освоению национальной и мировой культуры.

Репертуар существенно изменяется от года к году: его усложнение требует умелого и гибкого использования приобретенных умений, закрепления исполнительских навыков, расширения технических приемов. В программу включаются произведения более сложные по форме и замыслу, более протяженные по времени и объему, эмоционально насыщенные и разнохарактерные. Расширяется жанровое и стилевое разнообразие репертуара, в который включаются произведения различных эпох.

Процесс накопления и закрепления приобретенных навыков и умений обеспечивается не только разнообразием репертуара, способствующего обогащению и расширению потенциальных возможностей личности, но путем повторности, создающей условия для его закрепления.

Ведется работа над жанровым и стилистическим перевоплощением. Если

одни произведения познаются в первую очередь через жанр, то в других случаях главным звеном оказывается стиль.

Перевоплощение в жанр требует не только слышания звуковой окраски, свойственной ему, но и более тонких ее оттенков, чему в значительной мере способствует ясное представление о времени, месте и характере совершаемого жанрового действия. Артист хора, будущий учитель музыки, должен овладеть разнообразными темпами, ритмами и способностью легко их менять. В музыкально-исполнительской практике он сталкивается с темпоритмом произведения, с ритмом внутренней сущности каждого образа, с темпометроритмическими изменениями как внутри произведения, так и с изменениями в переходе от одного произведения к другому. Процессу освоения новых темпов и ритмов содействует репертуар хорового класса, поскольку каждое произведение - это новый мир.

В сценическом исполнении, в общении с дирижером возникают взаимодействия, которые не могут не отразиться на ритме поведения исполнителей. У каждого исполнителя в коллективе имеются ритмы артиста - человека со всеми присущими психофизическими особенностями. Совпадение темпоритмической общности в большом коллективе - редкость. В связи с этим необходима длительная работа по освоению ритмов, не свойственных индивидуально каждому из участников исполнения.

В процессе репетиций организм хорового певца должен быть приучен к действию в разнохарактерных ритмах произведений программы и быстрого "вживания" в них. Каждое произведение служит средством обогащения педагога-актера рядом психофизиологических возможностей.

Работа над темпоритмом в хоровой музыке способствует развитию пластической податливости в вокальной интонации, обеспечивающей возможность тончайшей передачи эмоциональных состояний в каждый момент сценического действия. В рамках этого этапа работы решаются частные педагогические задачи, важнейшими из которых являются: воспитание

музыкальной ритмичности как результата совершенствования психических и психофизиологических качеств (воли, многоплоскостного внимания, памяти, исполнительской ловкости) и совершенствование темпоритмических навыков и интонационно-пластической вокальной интонации.

Серьезное внимание уделяется развитию способности чутко реагировать на особенность интонирования привычной реплики, слова. Это отражается в своеобразии живого интонирования музыки: в особенностях динамики, темпа и его агогических изменениях, смысловых акцентах, особенностях туше, артикуляции и т.п. Подобная импровизационность должна быть глубоко продумана и точно оговорена с исполнителями. Импровизация - это высший взлет сотворчества с коллективом, момент рождения нового исполнительского средства, которая делает каждую репетицию неповторимой.

Музыкально-ритмичный человек легко совершенствует свои зрительные, мышечно-осязательные ощущения, крайне необходимые в самой разнообразной человеческой деятельности. Наиболее быстро, разнообразно и точно развитие музыкальной ритмичности человека достигается путем воздействия средств музыкальной выразительности. Если участник хорового коллектива имеет обостренное ощущение музыкальных ритмов, то восприятие действий партнера, прочувствованных мышечно, не представляет для него трудности.

Таким образом, воспитание музыкальной ритмичности есть воспитание организма воспринимать, улавливать тончайшие изменения в музыкальной интонации и передавать эти изменения в исполнении. Организм хорового певца должен обладать способностью мгновенной оценки и мгновенного приспособления к перемене темпоритма в каждый момент исполнения.

По мере совершенствования вокально-хоровой техники шлифуется певческое мастерство. Если на первом году обучения концертно-исполнительская деятельность несколько ограничена и на первом плане стоят учебно-воспитательные задачи, то в дальнейшем концерты занимают в работе

хорового класса значительное место, так как концертно-исполнительская деятельность способствует совершенствованию результатов, достигнутых в репетиционной работе.

На этом этапе становится возможным овладение так называемой "психотехникой" (термин К.С. Станиславского), которая включает в себя владение элементами музыкально-исполнительской и актерской техники в процессе публичного исполнения.

Не учитывая театральную природу хора, невозможно понять до конца специфику концертного хорового исполнения, поэтому на концертном исполнении в практике хора нужно остановиться отдельно.

Театральный спектакль, как и хоровой концерт по-настоящему раскрывается в публичном исполнении. К.С. Станиславский отмечал в своих беседах, что молодежь, переходя на сцену, должна сохранять все положения, сработанные в учебные часы, и менять этого нельзя. На сцену надо перенести именно то настроение произведения и правильное самочувствие актера, которое было выработано на репетициях. За этим надо упорно следить. "Учиться на сцене, при публике, дает блестящие результаты. Отнеситесь же к тому, что участие в массовых хоровых сценах и есть формирование актера. А когда молодой, неопытный актер берет на себя сольную - еще непосильную - партию, - это шаг в преисподнюю его сценического самочувствия... Это конец актера... Отнеситесь к участию в хоре, как к важнейшему уроку. Сейчас же делайте упражнения, которые поставят вас на верные рельсы. Сценическое самочувствие вырабатывается только на сцене ... при тысячной толпе. И в хоре, рядом с другими вы постепенно выработаете это в себе" (250, с. 60)

В публичном исполнении дирижер и хор преодолевают несколько психологических барьеров: барьер обыденности, барьер застенчивости, стартовый барьер и барьер усталости.

Барьер обыденности знаком всем исполнителям. Трудность представляет переход от обычного самочувствия к сценическому, требующего

приподнятости, обостренного музыкально-поэтического воображения и чувства. Необходимо настраиваться на высокую атмосферу концерта. Эту роль выполняет распевка, главная цель которой не только выполнение технических задач, а, прежде всего сосредоточение внимания хора, разогрев воображения и чувства, укрепление воли и приспособление к акустике концертного помещения.

Участникам учебного хора необходимо постоянно напоминать о режиме поведения на эстраде и за кулисами. Студенческая масса зачастую в это время предаётся шумным забавам и ведет себя как хоккейная команда, забившая гол. Это естественное желание сбросить с себя эстрадное напряжение должно быть сознательно устранено, так как необходимо сосредоточить физические и духовные силы для выступления. Необходима внутренняя настройка на высокий лад, так как в зале находятся люди разной культуры и одухотворенности.

Барьер застенчивости возникает в момент перехода из своего "я" в музыкально-поэтический образ. Вследствие застенчивости этот переход часто совершается формально, без внутренней веры, неловко. Зачастую хоровые певцы, не преодолев стеснительности на пути к перевоплощению, поют значительно ниже своих возможностей. Преодоление этого барьера в хоре во многом зависит от дирижера, его воли, артистического таланта и мастерства. Застенчивость обычно проходит с исполнительским опытом.

"Стартовый барьер" относится к моменту начала исполнения концертной программы. Отрезок времени с момента подготовки к выходу и до начала звучания проходит в нарастающей внутренней мобилизации душевных сил. От состояния внутренней сосредоточенности трудно перейти к выражению вовне. Внутреннее пение делает переход к реальному исполнению естественней и проще.

Барьер усталости, как правило, проявляется незаметно: не выстроился трудный аккорд, плохо звучат звуки крайнего регистра. Обычно это возникает

после исполнения кульминационного произведения программы. Поэтому после него целесообразно исполнять произведения хорошо впетые и нетрудные. В этот момент певцам и дирижеру необходимо проявить обостренное внимание к физическому и душевному самочувствию (107).

Действие творческих сил дирижера и хора в концерте, безусловно, имеет особенности, отличные от их проявления в репетициях. Общеизвестны случаи, когда яркие результаты, достигнутые в репетиционной работе, не реализуются затем в концерте. Причины таких потерь кроются в недооценке особенностей публичного исполнения.

В обстановке публичного исполнения слушатели становятся свидетелями и соучастниками творческого акта, когда произведение искусства создается как бы впервые на их глазах. Никакие записи не способны заменить непосредственности и силы концертного восприятия и переживания. Подлинное исполнение в концерте или спектакле обладает огромной силой воздействия.

Сильные и глубокие впечатления оставляли концерты хора под управлением В.С. Орлова, Н.М. Данилина, М.Г. Климова. "Я только что вернулся с концерта Российского государственного хора и нахожусь всецело под очарованием этого необыкновенного вечера... У многих слушателей можно было заметить на лицах предательские слезы... Я позабыл все: и шикарную публику, и художественную роскошь чудесного зала... Восхищенная публика не успевала приходить в себя..." - таковы восхищенные отзывы о выступлениях Ленинградской академической капеллы под управлением М.Г. Климова (107, с. 296).

Подобные впечатления надо считать исключительными, они не могут повторяться на каждом концерте. Но они должны хотя бы изредка присутствовать в хоровом исполнении. Сильные впечатления могут возникать не только в концерте, но и в обстановке репетиции. По глубине и силе они не могут сравниться с публичным. Концертный зал и наполняющая его публика

являются конденсатором и резонатором чувств, усиливающими художественные эмоции многократно и сообщающими им особое, новое качество.

Обычное концертное исполнение должно быть мастерским, хотя это качество не гарантирует правдивости и жизненности. Быть правдивым в пении-задача, доступная хору, окрыленному высоким художественным идеалом, искренне стремящимся к истинности выражения, то есть наличием сверхзадачи. Стремление к правде выражения естественным путем приводит к поискам наиболее верных и точных средств хорового исполнения.

Очень важно переходя на сцену сохранить все те положения, которые репетированы коллективом в репетиционные часы. Нужно перенести на сцену настроение произведений и правильное самочувствие актера, которое было выработано на репетициях, и упорно следить за этим.

Прямая связь со слушателями осуществляется через звучание хора. Что касается зрительного общения хора со слушателями, то, прежде всего, хоровым певцам необходимо отказаться от разглядывания сидящих в зале, от анализа их поведения и реакции на исполнение. Этим, как правило, страдают самодеятельные и учебные хоровые коллективы. С точки зрения правильного сценического самочувствия и перевоплощения это обстоятельство действует самым разрушительным образом.

Хор должен воспринимать публику как нечто целое, как единое многоликое существо, которое нужно уважать, любить, стараться увлечь, довести до сопереживания. Осуществлять это нужно, не опускаясь до заигрывания и угодничества, не приспособливаясь к поверхностному восприятию и низкопробному вкусу. Нельзя работать на публику, нужно целиться в музыку, - и только тогда попадешь в зал. Нацелишься на зал - попадешь в пустоту.

На концертное исполнение оказывает влияние характер концертного помещения. Каждый зал имеет свой жанр, стиль, характер, атмосферу и

оказывает на исполнителей и слушателей сильное воздействие архитектурным обликом, акустикой, традициями. Концертный зал может быть различным по своей звуковой окраске и настроению: чутким и глухим, отзывчивым и равнодушным, уютным и холодным. В любом случае он требует к себе внимания и изучения. С ним необходимо наладить общение, как с живым существом. Момент общения с залом начинается задолго до выхода на эстраду и продолжается после окончания концерта.

Все вышесказанное помогает нам сделать вывод о том, что в хоровой практике предъявляются высокие требования к творческой и человеческой личности. Такие профессиональные качества педагога-артиста, как заразительность и обаяние находятся в прямой зависимости от его человеческих качеств.

Анализ теоретического материала, а также собственный опыт руководителя хорового коллектива, позволил нам определить, что хоровой жанр является наиболее близким к театральному и использование их общности способствует эффективному формированию артистизма личности будущего учителя музыки.

Специфика хорового пения заключается в отсутствии внешнего сценического движения и физического действия.

На основании всего вышесказанного мы можем сделать следующие выводы:

- процесс творчества осуществляется в обстановке публичного выступления непосредственно в присутствии группы людей, которые являются активными соучастниками этого процесса;

- театр и хор делают объект своего воздействия одновременно и объектом творчества - сотворцом, без активного участия которого сам творческий акт невозможен;

- в основе театральной и хоровой деятельности лежит творчество в отведенное для этого определенное время, что требует от творца (учителя,

воспитателя) оперативного управления своими психическими состояниями и творческим самочувствием;

- результаты этих видов творчества всегда динамичны, изменчивы, постоянно развиваются, то есть представляют собой процесс;

- использование в хоре игровых форм обучения и элементов двигательного моделирования способствует освобождению психофизиологического аппарата, непосредственности самовыражения, обогащению чувственно-эмоционального опыта, развитию воображения, формирует "театральное мышление";

- синтетический характер театрального и хорового искусства требует наличия в содержании обучения интегративных связей, педагогических, психологических и специальных дисциплин, связанных между собой общей целью, сочетания комплекса задач;

- тщательно подобранный вокально-хоровой репертуар, включающий произведения различных эпох, художественно-эстетических направлений, стилей и жанров способствует обогащению духовной культуры выработке навыков перевоплощения;

- театральная и хоровая деятельность носит коллективный характер, совершенствует организаторские способности, коммуникативную культуру, приемы управления педагогическим общением, которые будут подробнее исследованы в следующем параграфе.

Поскольку деятельность хорового коллектива тесно связана с общением, то плодотворная творческая работа невозможна без присутствия определенного психологического климата и внутриколлективной атмосферы. Рассмотрению этих особенностей работы хорового класса посвящен следующий параграф нашего исследования.

1.3. Общение и творческая атмосфера в хоровом коллективе как факторы формирования артистизма личности

Анализ опыта показывает, что наиболее высокие успехи в воспитании и образовании достигаются в тех случаях, когда работа личности над собой осуществляется на фоне коллективной деятельности. Наличие в коллективе общих интересов и целей оказывает существенное влияние на становление мотивационной сферы личности каждого студента.

Когда учащиеся погружаются в поток коллективной деятельности, тогда открываются такие стороны человеческой индивидуальности, которые при других условиях не могут быть обнаружены. В настоящем коллективе личность не растворяется, а, наоборот, находит условия для выявления своих лучших сторон.

Известно, что коллективная познавательная деятельность влияет на личность учащихся, повышает интерес к обучению, развивает организаторские и творческие способности, формирует общественную направленность личности и эффективно ориентирует на педагогическую профессию.

Для становления коллектива необходима совместная деятельность, в которой могут быть созданы ситуации, требующие коллективного напряжения, преодоления. Это помогает раскрыть в личности качества, порой неожиданные для нее самой.

О необходимости опыта жизни в коллективе писала Н.К. Крупская, объясняя это тем, что только коллектив помогает уничтожить в себе чувство беззащитности и одиночества.

А.С. Макаренко много размышлял и неоднократно писал об огромной роли коллектива и его воздействии на формирование идеалов и целей будущих специалистов. Он считал, что хорошим мастером можно стать только в хорошем коллективе и основными характеристиками позиции личности в коллективе являются самостоятельность, ответственность,

активность (168).

Выдающийся педагог и ученый В.А. Сухомлинский называл коллектив определяющей силой в формировании личности, существующий как множество индивидуальностей и отмечал, что педагогическая идея коллектива является почвой для роста педагогического мастерства каждого его члена (254).

Изменения в социальной сфере сегодня особым образом отражаются и на определении коллектива, соответствующем новой эпохе. Если в понимании развитости личности на первый план вышли такие категории, как совесть, нравственность, гуманизм, доброта, свобода и ответственность, то аналогичное должно произойти и в понимании коллектива: теоретически и практически личность и коллектив самым тесным образом связаны друг с другом.

Латинское слово "коллективус" переводят по-разному: сборище, толпа, совместное собрание, объединение, группа. В любом случае это группа людей. Но всякую ли группу можно считать коллективом?

В педагогической литературе под понятием "коллектив" принято понимать объединение воспитанников или учащихся, отличающихся рядом важных признаков, к которым относятся:

- общая социально значимая цель;
- общая совместная деятельность для ее достижения;
- отношения взаимной ответственности между членами коллектива;
- организация органов самоуправления, где члены коллектива являются субъектами совместной деятельности и отношений.

Кроме вышеназванных признаков коллектив отличается и другими очень важными особенностями, которые отражают психологический климат, атмосферу в отношениях между его членами. К ним относятся сплоченность, характеризующая взаимопонимание, защищенность, "чувство локтя", причастность к делам коллектива. В хорошо организованных коллективах проявляются взаимопомощь, взаимответственность, доброжелательность и

бескорыстие, здоровая критика и самокритика, соревнование. Группа формально сотрудничающих людей может обходиться без этих качеств, коллектив без них теряет свои преимущества.

В коллективе, обладающим всеми перечисленными признаками, формируется особая система отношений к труду, к людям, к своим личным и общественным обязанностям. В дружном, сплоченном коллективе система отношений определяется разумным сочетанием личных и общественных интересов, умение подчинять личное общественному. Такая система формирует ясную и уверенную позицию каждого члена коллектива, знающего свои обязанности, преодолевающего субъективные и объективные препятствия.

В педагогике существует несколько концепций коллектива и несколько точек зрения по проблемам его развития. Рассмотрим некоторые из них.

Виднейшим представителем отечественной педагогики, разработавшим теорию коллектива, был А.С. Макаренко. Его учение содержит подробную технологию поэтапного формирования коллектива. Он сформулировал закон жизни коллектива; определил принципы развития коллектива (гласности, ответственной зависимости, перспективных линий, параллельного действия); вычленил этапы (стадии) развития коллектива.

Первая стадия-становление коллектива (стадия первоначального сплочения). В это время необходимо организационно оформленную группу превратить в коллектив, сплотить его участников на основе общей цели, деятельности и организации.

Вторая стадия характеризуется стабилизацией структуры коллектива, который выступает как целостная система, с механизмами самоорганизации и саморегуляции. Расширяется круг требований к нормам поведения. На этой стадии коллектив достигает определенного уровня развития, в результате чего становится возможным использовать его как инструмент целенаправленного индивидуального развития и воспитания личности.

Развитие коллектива на этой стадии связано с преодолением противоречий: между коллективом и отдельными учащимися, между общими и индивидуальными перспективами; между нормами поведения коллектива и стихийными нормами; между отдельными группами учащихся с различными ценностными ориентациями.

Третья и последующие стадии связаны с расцветом коллектива. Они отличаются рядом особых качеств, достигнутых на предыдущих этапах развития. Уровень и характер требований, предъявляемых друг к другу членами коллектива, отличается большей требовательностью к себе, чем к товарищам. Это свидетельствует об уровне воспитанности, устойчивости взглядов, суждений и привычек. Коллектив, дошедший до этой стадии развития, формирует целостную, нравственную личность. Общий опыт, одинаковая оценка событий - основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии.

Между стадиями нет четких границ - возможности для перехода к следующей стадии создаются в рамках предыдущей. Каждая последующая стадия как бы дополняет предыдущую, обогащает ее. Коллектив не может и не должен останавливаться в своем развитии, даже если он достиг очень высокого уровня.

На всех стадиях развития коллектив сплачивают традиции – устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи и желания членов коллектива. Традиции помогают вырабатывать общие нормы поведения, развивают коллективные переживания, украшают жизнь (168).

В хоровом классе такими традициями являются совместные тематические экскурсии, посещение хоровых концертов, шефские концерты-беседы в школах, интернатах и детских домах, творческие встречи с композиторами – авторами исполняемых произведений.

В практике воспитательной работы А.С. Макаренко широко использовал

так называемую систему перспективных линий, которая должна пронизывать коллектив. Выстроить ее нужно так, чтобы коллектив постоянно имел перед собой яркую увлекательную цель, жил ею и прилагал усилия для ее осуществления. В этих условиях развитие коллектива и каждого его члена существенно ускоряется, протекает естественно. Выбирать перспективы необходимо с учетом реального успеха при окончании работы. При выборе задач следует учитывать уровень развития и организованности коллектива, накопленный опыт.

А.С. Макаренко выдвинул принцип параллельного действия, который основывается на опосредованном воздействии на учащегося, через первичный коллектив. То есть коллективу предоставляется право самому разбираться в конфликтных ситуациях, а педагог только исподволь направляет действия актива.

Большое значение выдающийся педагог придавал стилю внутриколлективных отношений. Отличительным признаком сформированного коллектива он считал:

- 1) мажор – постоянная бодрость и готовность к действию;
- 2) ощущение собственного достоинства, которое основывается на представлении о ценности своего коллектива, гордости за него;
- 3) дружеское единение его членов;
- 4) чувство защищенности каждого члена коллектива;
- 5) активность, проявляющуюся в готовности к осмысленному действию;
- 6) привычку к сдержанности в эмоциях и словах.

Исследуя коллективную деятельность, В.А. Караковский отмечал, что основная задача состоит в том, чтобы использовать коллектив, "как средство формирования личности, как инструмент развития индивидуальности" (113, с. 9). Важно, чтобы он с самого начала не подавлял и не уравнивал личность, а, наоборот, способствовал ее разумному раскрепощению и развитию. В динамике коллектива он выделяет следующие стадии:

- 1) первоначальное сплочение коллектива;
- 2) функционирование коллектива, как инструмента массового воспитания;
- 3) формирование коллектива, как инструмента индивидуального развития каждого из его членов (112,114).

Воспитание сплоченного музыкального коллектива – это задача, которая встает перед многими дирижерами хоров и оркестров; решение этой задачи помимо чисто музыкальных проблем включает в себя и некоторые психологические, связанные с закономерностями общения людей друг с другом.

В развитии творческого самосознания хорового коллектива С.А. Казачков выделяет несколько этапов:

Стадия организационного объединения, на которой происходит знакомство с основами техники вокально-хорового исполнения. Участники хора поют сами по себе, к перевоплощению не способны. На этой стадии возникают коллективные связи, чувство коллектива.

Стадия художественного объединения, на которой происходит постепенная кристаллизация единого понимания способов и средств музыкальной выразительности, хорового исполнения, выразительных возможностей. Намечаются попытки к перевоплощению, умение слушать и слышать себя со стороны.

Стадия эстетического единomyслия характеризуется осознанием своего стиля, оформлением репертуара. Формируется умение осознать художественную концепцию или сверхзадачу исполняемого произведения. Хоровой коллектив овладевает искусством музицирования и перевоплощения. Развивается способность к самоанализу и самокритике. Возникает художественное единomyслие между участниками исполнения.

Стадия этического единomyслия, на которой происходит осознание конечной коллективной цели ("сверх-сверхзадача"). Эта стадия является

определяющей само существование хорового искусства и стимулирующей стремление хора к художественному и духовному совершенствованию. В это время происходит осознание своего творческого направления и общественного предназначения. Хор становится коллективом единомышленников.

На практике указанные стадии не отгорожены друг от друга, и переход из одной в другую трудно определить. Художественно-эстетические вкусы и этические убеждения формируются одновременно, хотя созревание коллектива происходит неравномерно (107).

Творческий коллектив создает необходимые условия для постоянного самообразования и самосовершенствования будущих учителей музыки, нравственно-психологическую среду, в которой в конечном итоге он должен сформироваться как личность. Творческие принципы коллектива постепенно становятся принципами его членов.

Главным фактором, влияющим на становление отдельной личности в коллективе, является целесообразно организованная профессионально ориентированная общественно полезная деятельность на основе нравственно ценных деловых и межличностных отношений.

Современные хоры отличает стремление к развитию индивидуальности. В связи с этим руководителю нужно использовать самые разные способы и средства, чтобы создать наилучшие условия для этого (поручать как можно большему количеству участников хора исполнение сольных эпизодов и запевов, поощрять того или иного певца, отметив его внимание, активность, хорошую интонацию, память, чувство ансамбля и т.п.).

Творческое направление коллектива, богатство репертуара и художественных средств воплощения, дух творчества является главным фактором, способствующим раскрытию индивидуальности в хоре.

Идея хора состоит в том, что он удовлетворяет стремление к единению и вместе с тем раскрывает индивидуальные способности каждого. В этом смысле хор представляет собой идеальную организацию, систему в которой

центробежные силы (стремление к проявлению индивидуальности) естественно уравновешиваются центростремительными (тяга к объединению), - обе эти тенденции дополняют друг друга. Соотношение между ними складывается по-разному в каждом хоровом коллективе в зависимости от его состава, характера и особенностей участников (в их числе и дирижера) и все время меняются. Происходит постоянное внутреннее движение, развитие, требующее гибкости в руководстве коллективом.

Стремясь сплотить хор, как монолитный творческий коллектив, не следует забывать, что каждый его участник есть личность мыслящая, чувствующая, стремящаяся к максимальному проявлению своих способностей.

Еще В.М. Бехтерев установил, что коллектив может действовать на людей трояко: либо он будет усиливать личность и увеличивать ее возможности, либо она останется безразличной к коллективу, либо коллектив выступит в роли тормоза для проявления потенций личности. Каков будет результат взаимодействия - зависит от исходных установок, как коллектива, так и личности.

На пути продвижения к коллективу обычно проходит ряд этапов, включающих не только прогрессивные изменения, но и своеобразные кризисы.

Влияние коллектива на становление личности может быть непреднамеренным: внушать, заражать примером поведения, интересов, оценок и т.д.; или специально организованным: в виде просвещения, убеждения или критических высказываний и требований к личности.

С.Б. Елканов перечисляет несколько коллективообразующих факторов:

- познавательная деятельность, которая является средством интеллектуального развития;
- опыт преднамеренных упражнений в организаторской деятельности и осознание его необходимости.
- коллективный контроль и оценка его результатов (82).

Для успешной деятельности коллектива большое значение имеет его

сплоченность, понимаемая как ценностно-ориентационное единство, в котором отражается степень совпадения мнений членов группы по отношению к наиболее значимым для нее объектам. Сближение оценок в профессиональной и нравственной сфере сопровождается ростом эмоциональной привязанности члена коллектива к его делам, ростом внутригрупповых коммуникаций (201).

Психологами замечено, что такие черты личности как общительность, хорошая работоспособность, способность к эмпатии положительно влияют на успешность совместной деятельности, в то время как подозрительность, самоуверенность и авторитарность препятствуют ей.

Велика и ответственна роль руководителя хорового коллектива: это не только педагог, но и музыкант, хормейстер, артист, способный увлечь, повести за собой, научить певческому мастерству, добиться незаурядного исполнения. Многие в деле воспитания творческого коллектива зависят от руководителя, его идейной одухотворенности, умения направить творческую энергию коллектива в нужное русло. Только при условии слияния усилий всего коллектива зритель вовлекается в сценическое исполнение, что приводит к возникновению самого драгоценного в искусстве - слиянию сцены и зрительного зала. Внутреннее единство приобретает в результате воспитания коллектива единомышленников, где мировоззрение и эстетические убеждения едины.

Хоровое искусство – искусство коллективное, где залогом продуктивного творчества может быть только его творческий ансамбль, ансамбль единомышленников.

Поскольку многие виды музыкальной деятельности являются коллективными, то знание психологических принципов организации коллективной деятельности являются совершенно необходимыми. Это помогает учителю найти правильный стиль взаимоотношений с учениками, равно как и дирижеру хора с исполнителями. Психология управления музыкальным коллективом и умение найти с ним необходимый творческий

контакт является одной из составных частей подготовки учителя музыки.

На успешность деятельности коллектива большое влияние оказывает стиль руководства, используемый для решения производственных задач. В.И. Петрушин перечисляет следующие методы руководства коллективом:

- авторитарные: при которых большинство решений принимается руководителем, а мнение членов коллектива игнорируется;
- демократические: основаны на признании прав подчиненных участвовать в принятии решений и части действий коллектива, членам которого предоставляются возможности для проявления инициативы и самостоятельности;
- попустительский тип управления: при котором ни руководитель, ни коллектив не обсуждают и не участвуют в поступательном движении коллектива и не намечают перспективы его развития (201).

Руководитель коллектива должен знать о потребностях и нуждах подчиненных, с которыми он делает общее дело. По выражению их лица, по их глазам, жестам, мимике руководитель должен уметь составить себе представление о том, каково настроение его коллег и как они относятся к выполнению своих обязанностей. Тонкости психологии в управлении людьми необходимы каждому дирижеру и должны изучаться в специальной литературе.

В успешно развивающемся коллективе руководитель получает обратную связь от своих подчиненных. Хорошие межличностные отношения, складывающиеся у дирижера с коллективом, помогают музыкантам и дирижеру быть в хорошем контакте и увлеченно заниматься общим делом.

В репетиционной работе очень важна атмосфера взаимного доверия между руководителем и хором. Она базируется на этико-эстетических установках, разделяемых всеми участниками, на исполнительском авторитете руководителя.

Как уже было отмечено, хоровым коллективом можно управлять как с

помощью авторитарных, диктаторских принципов, так и с помощью демократических, коллегиальных.

Демократическому стилю общения способствует чувство юмора, которое позволяет нам войти в близкий контакт с собеседником, перейти в процессе общения из формальной сферы в неформальную и наоборот. Неожиданная шутка, комический рассказ, остроумная реплика, к месту рассказанный анекдот позволяют снять рабочее напряжение. Шутка и совместный смех позволяют "растопить лед недоверия", преодолеть барьер между руководителем коллектива и его участниками. Взаимные шутки, остроумные реплики настраивают коллектив на доброжелательный тон, на демократический, доверительный стиль общения (21).

На наш взгляд наиболее предпочтительным является демократический стиль руководства, при котором дирижер доверяет хору и общается с коллективом на равных, допуская сотрудничество, сотворчество. Сотворчество - неременное условие эффективности педагогического процесса.

Если педагогическое сотворчество выступает, как вид коллективного творческого сотрудничества, то оно должно соответствовать общим требованиям коллективной деятельности, то есть в нем должны осуществляться сотрудничество, взаимовлияние, коллективные переживания, взаимный настрой, психологическое заражение, соподчиненность и опосредованность творческого процесса. Если эти требования нарушаются, то коллективность не создается.

Сотворчество - это не только открытость и настроенность участников педагогического процесса друг на друга, это способность организовать совместное творчество через определенную систему принципов:

- 1) увлеченность яркой, интересной, перспективной совместной деятельностью;
- 2) определение индивидуальных зон творческого развития коллектива и каждого его члена в отдельности;

- 3) общие подходы к предстоящей деятельности;
- 4) поиск вариантов совместных решений;
- 5) совместное обсуждение условий предстоящих действий в ситуации психологического равноправия студентов и педагога;
- 6) уважительное отношение к разнообразным подходам;
- 7) организация творческого обмена идеями, способами работы;
- 8) динамичность;
- 9) обеспечение возможности самовыражения;
- 10) целесообразная организация состязательности коллективного педагогического сотворчества (111).

В коллективных творческих делах крепнет группа единомышленников, возрастают творческие возможности коллектива. Надо постепенно включать в соразмышление, создавать ситуации сотрудничества, сотворчества, что создает общую эвристическую атмосферу на репетиции.

В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров выделяют следующие типы учителей:

1). Учитель, не создающий атмосферу сотворчества, творит в гордом одиночестве, не ощущая смысла ансамблевости педагогического труда. Такие уроки лишены живого человеческого переживания.

2). Педагог-дирижер: хорошо ощущает атмосферу класса, настроенность коллектива на творчество, способен давать. Но в этом случае слабо выражен индивидуально – личностный подход.

3). Педагог-"зеркало". В центре - личность учащегося, сотрудничество распространяется как на сильных, так и на слабых учащихся, создается атмосфера сопричастности к творчеству коллектива.

4). Педагог-режиссер. Это высший уровень педагогики сотворчества. Режиссер создает общую концепцию спектакля, формирует ансамбль исполнителей, обеспечивает индивидуальное самовыражение каждого и одновременно их творческое сотрудничество, прорабатывает психологические ходы в творческом процессе, выражает себя как личность.

Такой уровень педагогического творчества обеспечивает максимальное самораскрытие личности каждого, в чем и заключается великая сила творчества (111).

Ранее уже было сказано о том, что хоровое пение - вид коллективного творчества, успех которого зависит и от партнеров, и от дирижера. Это требует воспитания в себе творческой дисциплины, которая необходима для коллективной работы и становится возможной только в атмосфере сотрудничества и взаимопонимания. Дисциплина нужна для систематичности овладения искусством музыканта, певца, актера.

Значение дисциплины, как важнейшего условия эффективности хоровых занятий, не исчерпывается художественно-исполнительскими задачами: она играет исключительную роль в воспитании коллективных качеств, пробуждает уважение к труду коллектива.

С.В. Попов в хоровой работе определяет дисциплину внешнюю и внутреннюю. Аккуратное посещение занятий, собранность во время репетиций, правильное положение корпуса в процессе пения – это элементы внешней дисциплины. "Внешняя дисциплина нужна не сама по себе: она является необходимым условием возникновения внутренней дисциплины, которая составляет основу художественно-исполнительской работы". Под внутренней дисциплиной он понимает "собранность внимания участников хора, сосредоточенность его на исполнительских задачах и готовность выполнить художественные требования дирижера", а также обуславливает "единство действий, без которого не может быть настоящего ансамбля" (212, стр. 14).

Хоровой коллектив – большая, сложная, многослойная творческая лаборатория, в котором труд каждого участника – ячейка. Вхождение в профессию и становление будущего специалиста во многом зависит от атмосферы, в которой это становление происходит.

Управление творчеством возможно через создание наиболее благоприятных условий его протекания: через соответствующую

психологическую атмосферу, стимулирующую личность. Атмосфера непосредственного взаимодействия требует постоянного управления своими психическими состояниями. Необходимо вызвать на сотворчество, создать условия для его развития.

Творческой атмосферой в театре К.С. Станиславский считал обстановку, которая наиболее благоприятно отражается на творчестве всех частей театрального организма. Для нормальной организации работы необходимо присутствие нравственных начал, уважение к труду товарищей: "Все вместе это создает артистическую бодрость, готовность к совместному действию. Такое состояние благоприятно для творчества" (251, т. 3, с. 241).

Педагогическую творческую атмосферу Ю.Л. Львова характеризует как "общее дело, интересы, взаимоуважение, товарищеская взаимовыручка в лучшем смысле слова, ориентация каждого на настроение всего коллектива и в соответствии с этим настроением умение владеть собой, высокий коэффициент полезного проявления собственной личности в коллективе, полная психологическая совместимость и интеграция" (165, с. 160). Нереализованная, нераскрывшаяся личность – потеря для коллектива.

Автор перечисляет следующие компоненты творческой атмосферы в коллективе:

- 1) состав коллектива, психологическая совместимость его членов;
- 2) индивидуальные особенности членов коллектива (поддержание состояния мажора);
- 3) общность творческих поисков и педагогических проблем, то есть единомыслие;
- 4) доброжелательные отношения между членами коллектива;
- 5) наличие лидеров, основное их качество – самоотдача;
- 6) высокая трудовая дисциплина, которая обеспечивает здоровую рабочую атмосферу.

Творческий труд коллектива, прежде всего, опирается на деятельность и

общение. Общение это не только обмен информацией, это процесс, в котором человек делится своим бытием с другими людьми.

Проблема общения – одна из наиболее существенных на протяжении всего процесса обучения. Овладение профессиональными основами общения - процесс сложный. Умение эффективно налаживать общение с коллегами и подчиненными, организовывать коллективную деятельность, держать себя свободно и непринужденно необходимо развивать в стенах вуза. Решение этой проблемы осложняется тем, что естественные формы общения получают дополнительную профессионально-функциональную нагрузку. Общение, как особый вид деятельности в хоровом классе, способствует и полноценному развитию личности и как субъекта и как индивидуальности.

А.С. Макаренко обратил внимание на то, что предметная деятельность и деятельность общения совокупно воздействуют на личность и подчеркивал, что труд сам по себе процесс воспитательно-нейтральный. Он одинаково может воспитать как коллективиста, так и индивидуалиста. Все дело в том, как связаны между собой участники трудового процесса, то есть, работают ли они просто рядом или трудятся в полном смысле вместе по принципу "все - для одного и один - для всех". В таком случае характер протекания общения будет определенным образом "работать" на развитие тех или иных качеств его личности.

Выдающийся педагог не случайно интересовался характером общения в театральных коллективах и назвал коллектив особым гимнастическим залом, где происходит тренировка личности. Он тщательно изучал труды К.С. Станиславского относительно вопросов театральной этики. Они оба искали приемы, которые могли бы обеспечить технологию творчества, без которых профессионализм и мастерство невозможны. А.С. Макаренко так же был глубоко убежден в том, что направленность деятельности коллектива и взаимоотношения в нем обеспечивают микроклимат, в котором развивается, формируется и реализуется личность.

Воспитательное значение общения заключается в расширении кругозора личности и способствует возникновению психических образований, необходимых для деятельности, носящей предметный характер, в том, что оно является обязательным условием формирования общего интеллекта человека.

Способность к общению является одной из составных граней таланта дирижера. Как всякая способность она поддается развитию. Черты личности дирижера, стиль его общения с музыкантами особым образом отражается на исполнительской манере коллектива.

Умение выбрать правильную позицию в зависимости от сложившейся ситуации способствует формированию группового единства хорового коллектива. Ошибки дирижера в общении с коллективом приводят к тому, что музыканты не раскрывают полностью своих возможностей.

Очень важно, чтобы хормейстер видел и чувствовал каждого исполнителя, ощутил его эмоциональное состояние и в любой момент был готов помочь ему. Искусство общения руководителя хора с коллективом - это способность протянуть невидимые нити к каждому из исполнителей, причем эта связь двусторонняя: дирижер - певец - дирижер.

Обычный рабочий процесс, характеризующий коллективное исполнение, есть общение. Репетиционный процесс и концертное исполнение существенно отличаются, так как во время концерта исключаются вербальные контакты.

Каковы направления при общении в концертном исполнении:

- общение участников хора между собой;
- общение хора с дирижером и дирижера с хором;
- общение исполнителей со слушателями и слушателей с исполнителями

(107).

В хоровой деятельности общение дирижера с певцами в основном происходит в условиях работы над определенными музыкальными произведениями. Расшифровывая музыкальный текст произведения, руководитель хора и певцы стремятся достоверно передать его художественное

содержание. Развитие интересов учащихся тесно связано с проблемным построением репетиций. Для понимания и исполнения музыкального произведения большое значение имеет умение учащегося моделировать музыкальный образ на основе нотного текста. Наилучший художественный результат достигается в том случае, когда трактовка образа становится плодом совместного творчества певцов и дирижера. Взаимный обмен информацией между участниками хора и дирижером должен стать тем звеном, где формируется общий коллективный замысел: учащиеся предлагают свои варианты исполнения, совместно с хормейстером выявляют наиболее выразительные и убедительные сочетания поэтического и музыкального текста, находят нужные варианты певческого звучания и определяют соответствующие средства выразительности.

Целью хоровых репетиций является создание воображаемого художественного образа в результате совместных творческих поисков. Творческую активность учащихся необходимо развивать в обсуждении конкретных звуковых средств, способствующих воплощению замысла в реальном звучании: особенностей хорового звучания при работе над выразительностью музыкальной и поэтической фразы, тембровой драматургией, необходимыми техническими приемами. Особенно это важно в репетиционной работе, когда первоначальный замысел руководителя хора обогащается певцами, которые порою находят новые краски, оттенки, не предусмотренные дирижерской разработкой партитуры. Даже при освоении певческого репертуара с начинающими певцами (первокурсниками), хормейстеру важно не давать готовых рецептов, а предлагать варианты исполнения. Творчество певцов при этом заключается в стремлении выявить свое понимание интонационно-образного содержания, найти соответствующие ему средства выразительности.

Постепенно обмен информацией и взаимовлияние певцов и хормейстера углубляют и обогащают представления об интонационно-образном содержании

произведения и средствах музыкальной выразительности. Иногда при этом несколько меняется или уточняется исполнительский замысел. Результатом такого сотрудничества участников хоровой деятельности становится реализация их творческого самовыражения при освоении хорового сочинения, создании исполнительского замысла и в процессе его звукового воплощения, как в репетиционной работе, так и в концертных выступлениях. Творческий и умный руководитель исполнения помогает певцам находить верную трактовку сочинения, глубоко проникнуться замыслами дирижера, сделать их своими и как бы от себя высказать слушателям.

Навязывание певцам дирижерского видения - опасный и малопродуктивный путь. Цель работы при таком подходе, как правило, ограничивается детальной выучкой нотного текста, а ведущим методом является натаскивание. То есть, ориентируясь на организацию исполнительской деятельности, дирижер передает результаты процесса мышления, оставляя за рамками сам процесс поиска. Когда же руководитель коллектива стремится к тому, чтобы участники совместной деятельности овладели процессом мышления самостоятельно, то при таких условиях формируются собственные представления об образном содержании произведения. В результате участники процесса овладевают общей методикой интерпретирования, что является необходимым для будущей деятельности учителя музыки.

Взаимопонимание совершенно не исключает моментов творческого оппонирования, особенно в учебных хорах, поскольку у каждого певца существует своя точка зрения на исполняемое произведение. Позиция дирижера, толкование его должны быть настолько убедительными, чтобы каждый участник хора поверил дирижерскому замыслу.

Таким образом, общение руководителя хора и певцов в хоровой деятельности предполагает:

- определенный уровень собственного понимания сочинения певцами;

- понимание ими тех задач, которые ставит руководитель хора;
- сближение их точек зрения при реализации музыкально-художественного образа сочинения.

Следовательно, целью общения в процессе хоровой деятельности является формирование одинаковой точки зрения его участников (собеседников) на объект деятельности (музыкальное произведение). Результатом такого общения является не растворение личностных позиций, а создание такой ситуации, когда "твоя" точка зрения оказывается предельно значимой и для "меня".

Когда мы говорим о необходимости сотрудничества дирижера и певцов хора, о праве каждого исполнителя на творческую инициативу, естественно возникает вопрос: а возможно ли это вообще в коллективе и если возможно, то до каких пределов эта инициатива может простираться, не приводя к анархии? Каким образом разрешить противоречия между дирижерской концепцией произведения и исполнительским замыслом певца?

На наш взгляд, степень проявления творческой свободы, особенно в учебном хоре, зависит от этапа работы над сочинением: в репетиционном процессе на стадии становления замысла и структуры целого каждый из участников исполнительского коллектива имеет равные права на выражение своих мыслей и чувств. По мере "созревания" музыкального произведения, становления общего коллективного замысла, каждый исполнитель стремится творить в едином направлении, выработанном совместными усилиями. На эстраде, как нам представляется, основной целью руководителя любого хора является превратить каждое новое исполнение в эмоционально захватывающую коллективную импровизацию по строго обдуманному плану: общая конструкция будущего исполнения должна быть ясна заранее - кульминация, смысловые акценты, соотношение динамики, темпов и т.д. Хормейстер должен требовать от певцов точной реализации узловых моментов своего замысла, иначе исполнение потеряет цельность, законченность,

художественность. Певцы же, оставаясь в пределах дирижерской трактовки произведения, обогащают ее своей особой исполнительской манерой, индивидуальным тембром. Таким образом, приоритетную роль в выборе той или иной исполнительской концепции произведения имеет руководитель хора, но способ воплощения в деталях варьируется в зависимости от творческих качеств хористов. При таком методе работы хор становится коллективом единомышленников, воплощающих коллективный по своей природе исполнительский замысел.

Хоровой ансамбль внутри хора строится на слух, хотя участники хора имеют возможность незаметно общаться физически (прикосновение, легкий жест). В общении через слух участники хора участники хора не только стараются выстроить звучность, но и услышать, поддержать, усилить настроения, чувства и мысли друг друга, выражаемые в пении.

Важными моментами общения в исполнительской деятельности являются эмпатия и рефлексия. Под эмпатией принято подразумевать способность понимать психические состояния других людей, сопереживание, эмоциональная идентификация с другими. Наличие эмпатии необходимо при переходе из реального плана в воображаемый, как эмоциональная идентификация себя с игровым персонажем, роль которого исполняется, ведь каждая партитура рождает свои роли, свой художественный образ.

Рефлексия рассматривается как самоуглубление, обращенность сознания на свой внутренний мир, видение своей позиции со стороны, способность имитировать мысли партнера. Успех любой игры зависит от рефлексивных особенностей ее участников, т.е. способности отождествлять себя с партнерами.

Рефлексивные качества педагогов-руководителей хоровых коллективов играют очень важную роль как способность увидеть со стороны ситуацию и себя в ней. Только развитая рефлексивная способность может содействовать научению. Многие известные педагоги-музыканты советуют учиться

всматриваться, вслушиваться в себя, следя за тем, как музыкальный образ постепенно оформляется, обретает рельефность и законченность. Тогда возникает особое состояние, когда человеку кажется, что не он сам интерпретирует музыкальное произведение, а некто другой. Поэтому обучение педагогическому общению предполагает обязательное развитие рефлексии, эмпатии, способности к снятию эмоциональных и поведенческих стереотипов. Это то состояние, которое К.С. Станиславский называет "творческим" (в противовес "актерскому", когда актеры изображают чувства, которые не переживают).

С этой целью В. Леви предлагает разнообразные игровые задания ("перевоплощение", "путешествие внутрь картины" и т.д.), упражнения ролевой гимнастики. Огромную роль эмпатии и рефлексии в развитии творческих способностей, создании творческой атмосферы подтверждает рассказ М. Чехова о работе над одной из своих ролей: "Я с полным доверием отдал себя в распоряжение Грозного и только следил, как день за днем он сам воплощался, вырабатывая деталь своего существа и поведения на сцене" (245, с. 250).

По мнению многих крупных дирижеров - К. Мюнша, Л. Стоковского, Б. Вальтера, А. Пазовского, К. Кондрашина, Г. Рождественского и других, одним из проявлений общения является возникновение особого "духовного тока" между людьми. Для того возникновения между дирижером и хором полного взаимопонимания и атмосферы товарищеской коллективной работы, очень важны зрительные контакты между ними.

Красноречиво говорят об этом высказывания самих дирижеров. "Глаза всеильны. Внушающие, просящие, убеждающие - средство постоянной коммуникации между руководителем хора и певцами, то зеркало, которое отражает каждую мысль и эмоцию дирижера," - заявляет Ю. Орманди. К. Мюнш считает, что взгляд дирижера часто значит больше, чем движения палочки: "Я стараюсь прочесть, что выражают глаза музыкантов. Эти короткие минуты молчаливого общения, создающего атмосферу симпатии, доверия"

(182, с. 234 - 235).

Высокую оценку зрительных контактов в системе взаимодействия дирижера и хора практически подтверждает неудачная попытка Г.А. Дмитриевского обучить дирижированию врожденно слепых на дирижерско-хоровом факультете Московской консерватории. Выключенность мимики лица, зрения из системы управления музыкальным коллективом не позволяла установить взаимопонимание и психологические контакты между творческими партнерами.

Процесс общения с коллективом происходит с помощью как вербальных, так и невербальных средств общения - особого дирижерского языка, основу которого составляют жесты и мимика. Этот язык призван отобразить смысловое (эмоциональное) содержание музыки, решить определенные художественные задачи, передать определенные интерпретационные моменты, выразить внутренний мир дирижера, а также служить задачам управления и регулирования процесса практической реализации музыкальных представлений в хоре.

Средством коммуникативного взаимодействия являются информационные процессы, а взаимовлияние и "психологическое воздействие"- один из методов достижения этой цели. Внутренним содержанием действий дирижера являются исполнительские и регулятивные задачи, определяющие цель и характер предстоящих действий музыкального коллектива; их причиной является творческая потребность руководителя хора, преобразованная во внутренний исполнительский процесс, постоянно соотносимый с реальной ситуацией в хоре. Поэтому внешние действия дирижера всегда вторичны, они определяются внутренними действиями, музыкальными и организационными задачами. Руки становятся индикатором его сознания. Этот факт, наверное, также вполне закономерен в свете современных исследований ученых-биоэнергетиков, которые, используя высокочувствительные приборы, обнаружили волны энергии, излучаемые

человеком. В некоторых статьях даются приложения-иллюстрации с изображением простейшей схемы ауры человека, в которой наибольшее количество волн образуют руки.

На репетиции руководитель хора с целью помочь учащимся осмыслить логическую и эмоционально-художественную стороны произведения может использовать язык жестов, форму словесного комментария, рассказа и показа своих намерений голосом или на инструменте. В условиях концертного исполнения в арсенале у дирижера остаются только средства невербального общения и взаимодействия с его творческими партнерами, с помощью которых он передает хору свое исполнительское отношение к музыке.

В практике часто недооценивается возможность передать все необходимое множество информации исключительно невербальными средствами, установить с коллективом взаимопонимание и глубокий внутренний контакт. В результате на хоровых репетициях полностью исключается возможность импровизации, творчества.

Специфической особенностью такого процесса невербального общения является то, что он представляет собой систему оценочных ситуаций. Постоянное опережение во времени действий дирижера создает условия для оценки им предыдущего результата деятельности хора, сопоставления его с собственным идеальным звуковым эталоном и выработки новых решений с целью коррекции выявившихся негативных моментов в процессе исполнения. Дирижер, действуя в настоящем, анализируя уже прозвучавшее, одновременно находится в будущем, внутренне моделируя вперед звучание музыки, благодаря чему имеет возможность регулировать звучание, вносить какие-то коррективы. Его управляющие действия основываются на внутреннем звучании музыки, которое является идеальным эталоном исполнения.

Процесс невербального общения невозможен без обратной связи: дирижер-хормейстер в своей деятельности постоянно ориентирован на получение "ответа" на свое обращение к хору, на внесение необходимых

корректив в процессе исполнения. Иначе говоря, основу взаимодействия партнеров в хоровой деятельности составляет обмен "высказываниями".

Г.Л. Ержемский, опираясь на лингвистическую концепцию М.М. Бахтина, проводит параллель невербального общения с речевым, исходя из общности структурных компонентов взаимодействия: "адресованность" и "ответность". Это распространяется на обоих партнеров по взаимодействию: ответ хора адресован дирижеру, а его реакция на действия хора является своеобразным ответом на предыдущее высказывание певцов. Каждое действие дирижера подразумевает ответное действие, реакцию хора и направлено на решение задач взаимодействия с непосредственными исполнителями. Таким образом, принятие решений дирижером является одним из главных компонентов управления музыкально-исполнительской деятельностью, а сам процесс дирижирования представляет собой диалог между дирижером и певцами, постоянный и неразрывный процесс взаимодействия руководителя с коллективом. Каждое действие дирижера направлено на решение задачи взаимодействия с исполнителями, т.к. осуществить творческие замыслы он может только путем общения с коллективом, в котором хор или оркестр является полноправным партнером (85).

Важнейшим компонентом в структуре взаимодействия дирижера с хором являются внушающие воздействия, что обусловлено спецификой дирижерского исполнительства, представляющего собой процесс общения партнеров по творчеству. Психологические воздействия дирижера на хор осуществляются путем внушения и заражения исполнителей своим эмоционально-психическим состоянием. Для нас этот компонент взаимодействия представляет интерес как одно из важных средств создания творческого состояния у коллектива певцов и поддержания его во время исполнительского процесса. Эта задача актуальна и для учителя музыки, поскольку урок музыки включает и исполнительские виды деятельности. Одним из благоприятных условий, усиливающим воздействие внушения дирижера является его статус руководителя коллектива, его

творческий авторитет, а также его функция лидера во взаимодействии с хоровым коллективом.

В рецензиях на выступления известных мастеров часто отмечается то, что их дирижирование производило буквально гипнотическое воздействие на исполнительский коллектив. Много отзывов сохранилось об А. Тосканини и О. Клемперере, в которых отмечается, что поток их воли по силе своего воздействия был близок массовому гипнозу.

Практика подтверждает, что воздействие волевого дирижера напоминает внушение сильного гипнотизера, поэтому совершенно правомерным является предположение о коллективном внушении в подобном воздействии руководителя. Эта точка зрения не противоречит взгляду современных психологов на гипноз, как на особое резервное состояние психики, повышенную готовность к принятию информации. Примером такого воздействия на коллектив является деятельность величайшего дирижера Отто Клемперера. Полупарализованный, больной он не мог пользоваться обычными для всех дирижеров мануальными средствами, поэтому был вынужден сконцентрировать всю свою энергию на внушающих возможностях, "...с дирижерского пульта исходил в полном смысле гипноз, и это состояние продолжалось в течение всего спектакля, после которого они чувствовали себя буквально выхолощенными..." (85, с. 55).

"Волевая волна", "лучеиспускание", "внутренняя энергия" - все это обозначения той силы, с помощью которой мы управляем, без которой творчество невозможно. Оно становится вялым, аморфным, теряет свою заразительность. Именно нервная энергия, заключенная в артисте и излучаемая им, наиболее явно обнаруживает в нем талант. Развитие этой энергии крайне необходимо. Качество это тренируемо и подлежит обязательному развитию (116).

Проведенный в параграфе анализ позволяет нам утверждать, что деятельность хорового коллектива имеет ряд особенностей, которые оказывают

существенное влияние на формирование артистизма личности будущего учителя музыки. Исходя из вышесказанного, мы можем сделать следующие выводы:

- совместная коллективная деятельность хорового класса развивает общественно ценные чувства: товарищества, дружбы, взаимопомощи и сотрудничества;
- творческий коллектив является могучим фактором нравственного совершенствования личности: если коллектив хорошо организован, то его влияние на формирование личности исключительно сильно;
- сплоченный коллектив отличает единство во мнениях взглядах, установках;
- на успешное развитие коллективных взаимоотношений оказывает влияние стиль руководства и способы общения в коллективе, наиболее предпочтительным из которых является демократический;
- обучение педагогическому общению предполагает обязательное развитие рефлексии, эмпатии, использование вербальных и невербальных средств общения;
- процесс общения в хоре строится по нескольким направлениям: между хоровыми певцами, между хором и дирижером, между хоровым коллективом и зрительным залом;
- профессионально–ориентированная деятельность, общность творческих поисков и решений художественно–педагогических задач обеспечивают микроклимат, в котором развивается, формируется и реализуется личность;
- творческая атмосфера в учебном хоровом коллективе, которая базируется на принципах сотрудничества, сотворчества оказывает влияние на формирование артистизма личности будущего педагога-музыканта.

ВЫВОДЫ К I ГЛАВЕ

В первой главе настоящего исследования сделан теоретический обзор проблемы формирования артистизма личности в отечественной и зарубежной педагогике, проанализировано современное состояние исследуемой проблемы и предлагаемые методы ее разрешения.

Изучение психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме показало, что эффективным средством формирования артистизма будущего учителя является использование в учебно-воспитательном процессе достижений театральной педагогики. Анализ и обобщение опыта работы хоровых коллективов выявили необходимость поиска путей обновления содержания хорового образования в вузе, новых форм и методов воспитания учителя-артиста. С этой целью было проведено целенаправленное изучение опыта театральной педагогики, что позволило составить представление о тех возможностях, которые дает сочетание театрального и хорового искусства. Хоровое академическое пение имеет определенную специфику, которая заключается в отсутствии внешнего сценического движения.

Исследование показало, что использование общности хорового и театрального жанра способствует эффективному формированию артистизма личности будущего учителя музыки. Это вызвало необходимость внесения определенных изменений в содержание хоровой подготовки: активного применения средств театральной педагогики.

В исследовании мы вывели понятие артистизм личности. По нашему определению артистизм – это не только способность к перевоплощению, а целостная система личностных качеств, способствующая свободному самовыражению личности. Тем самым личность как бы создает себя заново. Этот процесс включает в себя не только замысел, но и воплощение этого замысла. Успешность его зависит от глубины подготовительной работы и от высокой степени сформированности личности.

Артистизм представляет совокупность целого комплекса структурных компонентов: психофизического, эмоционально-эстетического и художественно-логического, в каждом из которых проявляется их педагогическая направленность.

В результате тщательного анализа теоретических источников и обобщения практического опыта мы можем утверждать следующее:

- синтетический характер театрального и хорового искусства требует наличия в содержании обучения интегративных связей педагогических, психологических и специальных дисциплин, связанных между собой общей целью, сочетания комплекса задач;

- в основе театральной и хоровой деятельности лежит творчество в отведенное для этого определенное время, что требует от творца (учителя, воспитателя) оперативного управления своими психическими состояниями и творческим самочувствием;

- использование игровых форм в процессе обучения и элементов двигательного моделирования способствует освобождению психофизиологического аппарата, непосредственности самовыражения, обогащению чувственно-эмоционального опыта, развитию воображения, формирует "театральное мышление";

- включение в хоровой репертуар произведений различных эпох, художественно-эстетических направлений, стилей и жанров способствует обогащению духовной культуры студентов и выработке навыков перевоплощения;

- процесс творчества осуществляется в обстановке публичного выступления непосредственно в присутствии группы людей, которые являются активными соучастниками этого процесса, что способствует созданию атмосферы сотрудничества, сотворчества;

- совместная коллективная профессионально-ориентированная деятельность, общность творческих поисков и решений художественно-

педагогических задач обеспечивают микроклимат, в котором развивается, формируется и реализуется личность;

- творческий коллектив является могучим фактором нравственного совершенствования личности, развивает организаторские способности, коммуникативную культуру, общественно ценные чувства: товарищества, дружбы, взаимопомощи и сотрудничества;

- большое значение имеет организация внеучебной работы хорового коллектива: активная концертно-исполнительская деятельность, творческие встречи с композиторами, шефская работа в школах города;

- многоплановая концертная практика способствует развитию волевой устойчивости личности, расширению ее "эмоционального тезауруса", формированию и обогащению аффективной памяти.

преподавателя в области понимания и использования ее возможностей. С этой целью к диссертации прилагается сборник произведений для женского и детского хора с методическими рекомендациями по работе над вокально-хоровым репертуаром.

Итак, как было показано в данном параграфе, целенаправленное использование средств театральной педагогики в процессе формирования артистизма личности будущего учителя в условиях занятий хорового класса потребовало существенной перестройки содержания данного предмета. Осуществляя поставленное условие, прежде всего, был отобран и дидактически переработан учебный материал, т.е. была проведена классификация вокально-хорового репертуара, его отбор с учетом возрастных и вокальных возможностей студентов; разработана система упражнений для его технического освоения. При его разучивании использовались межпредметные связи: иностранный язык, анализ музыкальных форм, методика работы с хором, хороведение, дирижирование, инструментальные классы, мировая художественная культура; был выявлен и реализован принцип цикличности в работе над сценическим воплощением хорового репертуара. Это выразилось в определенной последовательности изучения хоровой музыки, освоения соответствующих актерско-сценических умений, от характера деятельности студентов на лабораторно-практических занятиях и в концертно-исполнительской практике: от первичного ознакомительного восприятия до выполнения высокохудожественных концертно-исполнительских задач. Лишь на таком уровне содержательного обеспечения учебно-воспитательных программ можно говорить о возможности глубокого личностного формирования будущих педагогов-музыкантов и об артистизме, как проявлении его педагогического мастерства.

Обновление содержания преподавания того или иного учебного предмета всегда требует пересмотра и совершенствования технологической стороны учебного процесса, то есть подбора соответствующих форм, методов и приемов обучения, о чем и пойдет речь в следующем параграфе.

2.3. Формы и методы формирования артистизма будущего учителя в хоровом классе

Эффективное использование средств театральной педагогики в процессе формирования артистизма будущих педагогов-музыкантов требует не только внесения изменений в содержание учебной программы, но и применения специальных технологий для реализации этого содержания. То есть, необходимо использование соответствующих ему форм, методов и приемов обучения. Своеобразие используемого в лабораторно-практических занятиях учебного материала определило необходимость новых подходов к структуре занятий. Исходя из этого, существенным условием научно-методического обеспечения процесса формирования артистизма личности будущего учителя музыки следует считать разработку комплекса специфических форм, методов и приемов учебной работы, позволяющих максимально реализоваться личности студента.

Под методами обучения в педагогической литературе обычно понимаются способы обучающей работы преподавателя и организации познавательной деятельности учащихся по решению различных задач, направленных на овладение изучаемым материалом. На наш взгляд вполне закономерна постановка вопроса о необходимости выделения специфических методов работы со студентами в хоровом классе, поскольку существуют некоторые предложения по реализации этих методов на практике.

Так, о специфике методов обучения на основе использования средств театрального искусства пишет Л.С. Майковская, предлагая свою классификацию методов, способствующих более качественному развитию способностей студентов к профессионально-творческой деятельности. Автор исследования выделяет методы обучения студентов в процессе формирования коммуникативных умений и стимулирования их профессионального творчества.

Нами специально была поставлена задача определения специфических

форм, методов и приемов работы со студентами музыкального факультета, соответствующих поставленной в диссертации педагогической задаче.

В выборе и определении форм, методов и приемов обучения мы руководствовались определенными принципами.

1. При выявлении наиболее эффективных методов обучения ведущим критерием предпочтительности должны выступать их развивающие возможности.
2. Формы, методы и приемы должны соответствовать содержательному компоненту процесса обучения. В данном случае имеется в виду то, что произведения вокально-хорового репертуара требуют особой подачи, способов предъявления, приемов развития и усвоения его студентами в отличие от других видов учебного материала.
3. Целесообразность выбора тех или иных методов обучения была связана с принципом поэтапности в формировании артистизма будущего учителя музыки.

Рассмотрим подробнее, как была решена поставленная задача в нашем исследовании. Общий арсенал методов обучения, применяемых в хоровом классе, весьма богат и включает в себя как традиционные методы, так и методы развивающего характера. Часть из них (как из той, так и из другой группы) использовалась и в нашей учебной работе. Однако, в силу проанализированной выше ситуации, мы пришли к выводу о недостаточности лишь этих методов для решения дидактических задач, специфичных для хорового искусства, поэтому мы обратились к методам нетрадиционного характера, разработанным в нашем личном опыте.

Систематизируя всю совокупность использованных в опытно-экспериментальной работе форм, методов и приемов, мы представили ее в виде определенной классификации, которая основана на определении разных групп методов в зависимости от выполняемой ими роли в целостном процессе формирования вокально-хоровых и актерско-сценических навыков у будущих педагогов-музыкантов. В этом отношении наиболее близкой к нашей тематике

изложены в научно-методической литературе таких авторов, как С.А. Казачков, В. Соколов, К.Б. Птица, В. Попов, Г.П. Стулова. Существует множество способов разучивания вокально-хоровых произведений, которые мы использовали в опытно-практической работе. К ним можно отнести разучивание при помощи чтения с листа, сольфеджирования, использования приемов элементарного двигательного моделирования и т.п. В процессе разучивания произведений различных музыкальных жанров (народных песен, протяжных, шуточных песен, песен на языках народов мира) большим подспорьем являются музыкально-дидактические пособия: хоровые партитуры, партии с транскрипциями, которые помогают грамотно и профессионально разучить поэтический материал на иностранных языках, аудио и видеокассеты, компакт-диски.

В рамках традиционной методики осуществлялся и процесс прослушивания произведений программы в различном исполнении на видеокассетах и компакт-дисках. Слушание материала может быть двух типов: естественного (контактного) и технического. К естественному типу относится живое вокальное исполнение вокально-хорового произведения преподавателем или инструментальное (фортепиано). К техническому типу относятся произведения, зафиксированные в записи (CD, аудио, видеозапись). Метод слушания музыки предполагает определение средств музыкальной выразительности, применение необходимых вокально-хоровых приемов, особенностей агогики, динамики, темпометроритма, тембральных возможностей певческого голоса, построения образного содержания разучиваемого произведения.

На репетиции невозможно обойтись без применения такого традиционного метода, как беседа, рассказ, которые знакомят хоровых певцов с образным содержанием произведений, с историей их создания, жанровой принадлежностью. Метод беседы позволяет эмоционально подготовить учащихся к разучиванию и исполнению того или иного произведения программы.

располагают внеучебные формы работы: обширная концертно-исполнительская практика, совместная творческая работа с композиторами, тематические концерты-беседы.

Применяемые экспериментальные формы, методы и приемы формирования артистизма будущего учителя музыки в хоровом классе были апробированы в полном объеме на базе музыкального факультета Казанского государственного педагогического университета. Результаты проведенного эксперимента излагаются в заключительном параграфе.

студентов указанных знаний в области конструктивного компонента исследуемой деятельности.

Исследование мотивационно-ценностного компонента включало степень осознания студентами значимости артистизма в художественно-коммуникативной деятельности, как ведущей способности педагога-музыканта, а также уровень личностного отношения студентов к данному аспекту своей профессиональной деятельности (вопросы 5, 7).

Выявление логико-конструктивного компонента было связано с выяснением уровня знаний и представлений о структурно-содержательных основах и функциональных особенностях артистизма педагога-музыканта (вопрос 6), уровень осознания связей между эстетико-художественными аспектами творчества актера и педагога (вопросы 2, 8).

Присутствие художественно-операционального компонента обеспечивалось уровнем развития психофизического аппарата (владение приемами вербальной и невербальной коммуникации, управление вниманием, воображением, аффективной памятью); степенью проявления эмоционально-волевой сферы (наличие способности к эмоционально-эстетической идентификации и к управлению своим творческим самочувствием); уровнем развития умения достигать в своей деятельности единства "внутреннего" и "внешнего".

Оценка каждого компонента осуществлялась по пятибалльной шкале, где 5 баллов свидетельствовали о высоком уровне овладения, 4 балла - о хорошем уровне, 3 - о среднем уровне, 2 балла - ниже среднего и 1 балл свидетельствовал о низком исходном уровне подготовки студента по данному компоненту. Соответственно этому по пятибалльной шкале оценивались и представленные в анкете ответы студентов.

Ниже приводится таблица, отражающая уровень овладения данным качеством на начальном этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

исполнения вокально-хоровой музыки, ее актерско-сценического воплощения, получит развитие коммуникативная культура в целом. Поэтому, изучая начальное состояние экспериментальной ситуации, мы уделили специальное внимание выяснению меры осведомленности студентов в области знания приемов театральной педагогики, для чего был проведен специальный анкетный опрос.

В результате было выяснено, что учащиеся имеют слабое представление о методах и приемах театральной педагогики и т.д. На начальном этапе лишь 4% студентов смогли прокомментировать этот вопрос.

Все охарактеризованные выше данные в целом – и по уровню сформированности артистизма студентов музыкального факультета, и по уровню их избирательного отношения к хоровому искусству, и к применяемой театральной методике в сочетании с фонопедическим методом певческого голосообразования, как средству формирования данного качества (см. приложение 5) - являлись отправной точкой в нашем эксперименте. В результате специально организованной профессионально-ориентированной деятельности для учащихся экспериментального курса мы надеялись значительно улучшить эти показатели к заключительному этапу эксперимента.

В качестве другого важного показателя эффективности предложенных форм, методов и приемов формирования артистизма личности будущего педагога-музыканта мы считали возрастание интереса студентов экспериментальной группы к хоровой музыке и расширению на этой базе диапазона актерско-сценических и певческих навыков. С этой целью на заключительном этапе эксперимента нами была специально проведена диагностика изменений, происшедших с участниками экспериментальной и контрольной групп в этом отношении. Проведенное анкетирование показало, что динамика изменений в нашем эксперименте очевидна.

и повышению качества выполняемой работы.

Применение средств театрального искусства вызывает значительные изменения в качественных характеристиках личности педагога-музыканта: образованию устойчивой направленности в профессиональном и личностном совершенствовании. Формирование вокально-хоровых и артистических навыков усиливает тенденцию к их гармоничному развитию и сочетанию, к росту общего уровня сформированности артистизма личности и его высокие показатели.

Перечисленные факты позволяют сделать вывод о наличии у студентов экспериментальной группы высокого уровня профессиональной заинтересованности к формированию артистических умений и навыков, предпочтение коллективных видов деятельности в их развитии.

Реализация предложенных в исследовании форм, методов и приемов театрального искусства в условиях учебно-воспитательной работы хорового коллектива связана со своеобразием построения репетиций, в которых они широко и активно используются. Большое значение имеет также организация внеучебной деятельности студенческого хора. Результаты специально организованного педагогического эксперимента на базе хорового класса музыкально-педагогического факультета позволяют сделать общий вывод о том, что предложенные в исследовании пути формирования артистизма личности с использованием достижений театральной педагогики являются эффективными для личностного развития и могут быть рекомендованы к использованию в практической работе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования артистизма личности при обучении в вузе считается актуальной в педагогической теории и на практике. Более того, можно сказать, что в последние годы ее значимость возросла еще больше в связи с тем, что в современной педагогике окончательно утвердила себя стратегия личностно-ориентированного образования. Это означает, что сегодня педагогика должна сосредоточить свое внимание на решении проблем всестороннего и гармоничного развития личности. Поэтому личность, ее богатый внутренний мир, как высшее проявление ее духовности, оказываются в центре внимания исследователей.

Теоретический анализ показал, что, несмотря на широкий спектр исследований, проводившихся в области применения форм, методов и приемов театральной педагогики, есть ряд важных аспектов, оказавшихся вне пределов внимания современных педагогических трудов. В частности, нам представляется, что необоснованно малоизученной оказалась проблема формирования артистизма личности на фоне коллективной деятельности. Она требует пристального внимания, прежде всего потому, что сегодня мы ставим в качестве первоочередной задачи создание прочной базы для развития полноценной и всесторонне развитой личности.

В этом ряду задач в рамках данного педагогического исследования нами было сформулировано понятие артистизм личности, как проявление ее духовно богатого внутреннего мира. Артистизм представляет собой формирование четко выраженного духовно-практического освоения личностью определенных видов творческой деятельности с целью удовлетворения потребностей к профессиональному самосовершенствованию и самообразованию.

В результате изучения исследуемой проблемы мы пришли также к выводу о том, что развитие и формирование артистизма имеет особую значимость для студенческого возраста, так как на этом этапе становления личности отмечается активное развитие нравственных и эстетических чувств,

- в доступности хорового пения широким массам;
- в том, что это позволяет психологически и эмоционально раскрепостить личность, освободить психофизический аппарат от привычных зажимов и напряжения;
- способствует развитию воображения, фантазии, "театрального мышления", обогащению аффективной памяти, формированию "эмоционального тезауруса";
- развивает чувство формы, темпоритма, чувство жанра, поэтичность, способствует проникновению в "дух языка";
- вокально-хоровой репертуар, построенный на лучших образцах мировой классики и народной музыки, является незаменимым средством приобщения к подлинным нравственно-эстетическим ценностям, художественно-эстетического развития и формирования духовной культуры педагога-музыканта;
- работа над хоровым репертуаром способствует выработке красивого тембра голоса, музыкально выразительной речевой интонации, совершенствует артикуляционный аппарат, развивает мимику; помогает овладению средствами вербальной и невербальной коммуникации;
- активная концертная деятельность хорового коллектива способствует развитию и совершенствованию психофизического аппарата, а также формированию волевой и эмоциональной устойчивости личности;
- творческий характер учебной деятельности в хоровом коллективе, оптимальное педагогическое общение создают благоприятный эмоциональный климат, препятствуют возникновению "психологического барьера" между его участниками.

Подробное изучение содержания хоровой подготовки в вузе позволило обнаружить, что при определенной организации учебно-воспитательной работы и целенаправленном использовании форм, методов и приемов театральной педагогики, возможно значительно обогатить, активизировать и углубить процесс формирования артистизма личности будущего учителя музыки.

экспериментальной, так и в контрольной группах. Преодолению этого пробела и должна была способствовать предложенная в нашем исследовании инновация, предполагавшая широкое применение в хоровом классе методов театральной педагогики. Предлагаемые экспериментальные факторы были применены на базе учебного хорового коллектива музыкально-педагогического факультета Казанского государственного педагогического университета. Суть эксперимента состояла в создании специальных педагогических условий в учебно-воспитательном процессе, как на занятиях хорового класса, так и во внеучебной его работе, потребовавших методической подготовки в области средств театральной педагогики.

Из названных условий приоритетным выступило усовершенствование типовых программ хорового класса в процессе подготовки будущих педагогов-музыкантов в современном вузе. В нашем случае средством их обогащения явились формы, методы и приемы театральной педагогики. Включение этого материала в работу состояло в осуществлении тематического планирования хоровых репетиций с четким обозначением объема, состава вводимого материала, выбором его жанров, видов; обоснованием привлечения вокально-хорового репертуара в определенном интервале учебного процесса с учетом поэтапного характера процесса формирования артистизма личности будущего учителя музыки. Отсюда и был выявлен в исследовании принцип цикличности введения в структуру программы хорового класса элементов театральной педагогики. Обосновывая значимость методов и приемов театральной педагогики в осуществлении процесса формирования артистизма личности на занятиях хорового класса, в исследовании обращается внимание на то, что при использовании данного материала возможны различные варианты, которые зависят от объема учебного времени, выделяемого на преподавание хоровых дисциплин.

Предлагаемый в диссертации материал способен обогатить учебно-воспитательный процесс по другим дисциплинам, посредством его использования на занятиях по инструменту, вокалу, дирижированию.

В приложении к диссертации также были представлены методические рекомендации по работе над вокально-хоровыми произведениями для учителей музыки.

В решении задач научно-методического обеспечения процесса формирования артистизма личности будущего учителя на основе средств театральной педагогики особое значение имела разработка форм, методов и приемов организации деятельности студенческого хорового коллектива. В исследовании было выявлено большое разнообразие способов организации этой деятельности. Для эффективного их использования в процессе формирования артистизма личности педагогов-музыкантов они были систематизированы по двум основаниям: в зависимости от функционального предназначения на том или ином этапе формирования артистизма: подготовительном, развивающем, основном.

Среди всего состава методов, использованных в опытно-экспериментальной работе, были выделены хорошо известные в хоровой практике традиционные методы и приемы обучения, а также нетрадиционные методы и приемы, использованные диссертантом. К последним мы относим: методы погружения в актерско-сценический образ, методы организации творческой деятельности участников хора на основе вокально-хорового репертуара; методы стимулирования к активному освоению актерско-сценических умений и навыков в условиях лабораторных занятий и во внеучебной деятельности. Наш опыт показал, что вышеперечисленные формы, методы и приемы способствуют эффективному формированию артистизма личности педагога-музыканта, и активному развитию их творческого потенциала.

По результатам проведенного исследования нами также были обоснованы специфические особенности деятельности хорового класса, в которых активно используются элементы театральной педагогики. Его особенности находят свое выражение, прежде всего, в близости хорового и театрального жанров и в том, что по занятиям по экспериментальной программе чаще всего носят

интегрированный характер. Каждая репетиция, как правило, характеризуется присутствием творческой атмосферы, разнообразием и насыщенностью используемых средств и дидактических приемов.

Все названные условия в их целостном виде были реализованы в ходе организации формирующего эксперимента. Как показали итоговые результаты опытно-экспериментальной работы, предложенная в исследовании организация деятельности хорового коллектива способствовала эффективному решению большого спектра разнообразных задач и их творческого развития: расширения кругозора в области вокально-хоровой музыки, воспитания общей культуры, развития творческих способностей, активного приобщения к различным пластам мировой музыкальной культуры будущих педагогов. Все это подтвердило, что использование методов театральной педагогики содержит в себе реальные педагогические возможности формирования всесторонне развитой личности.

Таким образом, проведенное исследование, в целом подтверждает выдвинутую гипотезу и позволяет сделать основные выводы:

1. Глубокий всесторонний анализ театрального и хорового искусства показал, что в использовании их близости заключены большие дидактические возможности, которые способствуют формированию гармоничной и всесторонне развитой личности, способной к творческому самовыражению и самореализации.
2. Хоровое пение и его коллективный характер имеет большое значение для формирования личности и ее духовного развития, поэтому в особом внимании нуждается задача формирования артистизма личности студента. В научном понимании данного феномена особое значение имела его понятийная разработка, выявление критериев и методик его измерения, что позволяет сделать процесс его формирования педагогически управляемым.
3. Педагогическая инструментовка процесса поэтапного формирования артистизма личности будущего педагога-музыканта на основе

государственного педагогического университета позволяют сделать вывод о том, что использованные в исследовании формы, методы и приемы театральной педагогики являются эффективными в деле формирования артистизма личности будущего учителя музыки. Они могут быть использованы на других предметах профессиональной подготовки будущих учителей музыки, а также учителей художественно-гуманитарного цикла.

Уважаемый товарищ!

Просим Вас ответить на следующие вопросы

1. Каково ваше музыкальное образование? _____
2. Нравится ли Вам предмет хоровой класс? да нет не знаю
3. Пели Вы прежде в хоре? да нет
4. Нравились ли Вам уроки пения в школе? да нет
5. Посещаете ли вы хоровые концерты? да нет
6. Как часто? (количество в году) _____
7. Считаете ли Вы предмет хоровой класс необходимым в будущей профессиональной деятельности? да нет не знаю
8. Какой состав хора нравится Вам по звучанию больше: смешанный, детский, женский, мужской.
9. Считаете ли вы использование методов театральной педагогики эффективным средством формирования артистизма?
10. Считаете ли Вы необходимым для формирования артистизма
 - а) разнообразный вокально – хоровой репертуар
 - б) характер общения в хоровом коллективе
 - в) присутствие творческой атмосферы на репетиции
11. Какой из видов деятельности хорового класса в большей степени способствует формированию артистизма личности:
 - а) лабораторно-практические занятия
 - б) концертно-исполнительская деятельность
12. Считаете ли Вы хоровой коллектив необходимым условием формирования коммуникативных умений и навыков? да нет
13. На каком предмете наибольшее развитие получили навыки невербального общения? _____
14. Какой из предметов способствовал эффективному формированию личностных качеств? _____

Приложение 3

Уважаемый товарищ!

Просим ответить на следующие вопросы:

1. Какими компонентами артистизма, на ваш взгляд, должен обладать учитель музыки? Напишите первые пять, располагая их по степени важности.
 - а)
 - б)
 - в)
 - г)
 - д)
2. Если артистизм проявляется у учителя музыки, то в какой степени он влияет на эффективность педагогического процесса?
 - а) эффективно б) не эффективно в) затрудняюсь ответить
3. Считаете ли вы, что артистические качества личности учителя музыки могут по-разному проявляться в зависимости:
 - а) от конкретного музыкального материала
 - б) от возрастных особенностей
 - в) от индивидуальных личностных особенностей
4. Вы удовлетворены проявлениями собственного артистизма в условиях учебной деятельности и на педагогической практике?
 - а) да б) нет в) затрудняюсь ответить
5. Развивают ли у вас артистизм во время обучения?
 - а) да б) нет
6. Если «да», то на каких дисциплинах? (нужное подчеркните)
Дирижирование, хоровой класс, вокал, основной инструмент, оркестры и ансамбли, методика музыкального воспитания, предметы теоретического цикла, психолого-педагогические дисциплины.
7. Насколько вы артистичны в целом? Оцените себя по пятибалльной системе:
очень артистичен 5 4 3 2 1 совсем не артистичен.

8. Насколько вы артистичны при сольном пении? 5 4 3 2 1
9. Насколько вы артистичны в речи? 5 4 3 2 1
10. Насколько вы артистичны в хоровом коллективе? 5 4 3 2 1
11. При исполнении инструментальной музыки? 5 4 3 2 1
12. Стремились ли вы сознательно развивать в себе артистизм как необходимое качество профессионально-педагогической деятельности?
- а) да б) нет в) не знаю
13. Хотели бы вы развить в себе артистизм?
- а) да б) нет в) не знаю
14. Считаете ли вы необходимым развитие артистизма в условиях учебной деятельности на музыкально-педагогическом факультете?
- а) да б) нет в) не знаю
15. Если «да», то в какой форме?
- а) спецкурсы в виде лекций и лабораторно – практических занятий
- б) занятия по специальным дисциплинам: инструмент, вокал, дирижирование, хоровой класс, методика музыкального воспитания, другие формы.
16. Считаете ли вы, что для формирования артистизма в процессе специальных занятий необходимо:
- а) приобретение знаний о сущности, природе и специфике этого качества
- б) использование специальных технологий в практической работе
17. Какие из форм работы являются на Ваш взгляд наиболее эффективными для формирования артистизма:
- а) коллективные б) индивидуальные

Благодарим за ответы!

Репертуар хорового класса. I курс.

1. Ф. Мендельсон. "Воскресное утро".
2. Р. Шуман. "Ave Maria".
3. М. Равель. "Николетта".
4. Н. Архангельский. "Богородице, дево, радуйся".
5. П. Чайковский. "Да молчит".
6. П. Чайковский, ст. Плещеева. "Весна".
7. Г. Свиридов. "Соловей мой смутный". № 6 из кантаты "Курские песни".
8. Ботяров. "Зима".
9. В. Тормис. "Модальные этюды в народных ладах".
10. Ходжаев. "Перуника".
11. Р. Ахиярова, ст. Р. Минуллина. "Төшемә кер".
12. Ахметов. "Солгә чигәм".
13. М. Шамсутдинова. "Күбәләк".
14. Ф. Шарифуллин, ст. К. Тыргынкулиева. "Журавли".
15. Башкирская нар песня в обр. А.Абдуллина. "Шәл бәйләнем".
16. Р. Яхин. "Өч кыз".
17. Татарская народная песня в обр. М.Яхьяева. "Олы юлның тузаны".
- 18.Е. Шатрова. "Сабантуй".

Таблица 1

Предпочтения студентами различных видов музыкальной деятельности (%)

Год	Группа	Кол-во студентов	Виды музыкальной деятельности					
			теоретический цикл	хоровой класс	вокал	основной инструмент	оркестровый класс	дирижирование
I	контрольная	135	0	51	24,7	12	3,5	57
	экспериментальная	138	0	70	39,5	10	3	54,5
II	контрольная	135	0	56,2	26,3	15	4	60
	экспериментальная	138	0	75	41,7	19,7	5,2	62,5
III	контрольная	135	0	62	31,8	29,3	5,1	71,4
	экспериментальная	138	0	90	52,5	40	7,5	87,5

Таблица 2

Уровни сформированности артистизма личности будущего учителя музыки в начале и конце эксперимента

Группа	высокий		средний		низкий	
	количество	%	количество	%	количество	%
<i>Контрольная (начало)</i>	7	5,3	57	42,4	71	52,3
<i>Контрольная (конец)</i>	9	6,8	65	48,1	61	45,1
<i>Экспериментальная (начало)</i>	8	5,6	54	39,2	76	55,2
<i>Экспериментальная (конец)</i>	17	12,4	116	83,9	5	3,7

Таблица 3

Обобщенная характеристика методов и приемов обучения, использованных в формирующем эксперименте

№ группы	Классификационная принадлежность метода	Функциональное предназначение	Этап применения метода
I	2	3	4
I	Традиционные методы (словесные, наглядные, практические).	Предоставление разнообразной информации об особенностях хорового искусства, чтение с листа, разучивание поэтических текстов, развитие вокально-хоровых навыков, организация певческой деятельности.	На начальном этапе.
II	Методы проблемно-творческого характера (проблемно-творческие задания, проблемные ситуации, постановка учебных проблем и др.).	Создание проблемных ситуаций, сопоставление и сравнение сходных или контрастных образов, заключенных в сюжетах, выявление музыкально-выразительных средств, поиск оптимальных вариантов исполнения.	Формирующий и основной этапы.
III	Методы создания специальных ситуаций "погружения".	Создание определенной творческой атмосферы при работе над вокально-хоровыми произведениями, способствующей глубокому освоению различных жанров, стилей, эпох, что способствует восприятию и проникновению в мир духовно-эстетических ценностей различных национальных культур.	На всех этапах.

Министерство общего и профессионального образования
Российской Федерации
Казанский государственный педагогический университет

Россия федерациясенен гомуми һәм профессиональ белем бирү
министрлыгы
Казан дәүләт педагогика университеты

Произведения для детского и женского хора

Учебное пособие для учителей музыки и студентов
музыкальных учебных заведений

Балалар һәм хатын-кызлар хорлары өчен музыкаль эсәрләр

Музыка укытучылары һәм музыкаль уку йортлары
студентлары өчен кулланма

составитель Г. Гарипова

Казань
Форт Диалог
1999 г.

Рождество

А. Башлачев

В. Харисов

Переложение для хора Г. Гариновой

Andante

1. Кру-тит ве-тер фо-на-ри на ре-ке Фон-тан-ке.

Спи-те, де-ти, до за-ри, с ва-ми доб-рый ан-гел.

На-чи-на-ет кол-дов-ство до-мо-вой-про-каз-ник,

зав-тра бу-дет Рож-дест-во, зав-тра бу-дет празд-ник.
 Ля-жет лас-ко-вый сне-жок на ды-ру-про-ре-ху.
 то-то бу-дет хо-ро-шо, то-то бу-дет хо-ро-шо.
 то-то бу-дет сме-ху.

1.,2.

Зеленый Дол

Р. Бернс

В. Харисов

Аранжировка для хора и фортепиано

А. Лаврентьева

Moderato

1. Дав-

но ли цвет зе- ле- ный дол, лес ше-лес-тел лист- вой, и

каж- дый лист был свеж и чист от вла- ги дож- де- вой.

Где э- тот лет- ний рай? Лес- на- я глушь мерт- ва... Но

сно-ва май при- дет в наш край, и за- шу- мит лист- ва.

2.
ва. *(Закр. рот)*

To Coda

2. Но
3. Под

ни вес-ной, ни в лет-ний зной с се-бя я не стрях-ну

8^{va}

D.S. al Coda

же-лый след про-шед-ших лет: пе-чаль и се-ди-ну.

Coda

ста-рость кра-ток день, и ночь без сна длин-на. Но

дваж-ды в год к нам не при-дет счаст-ли-ва-я вес-на.

Где э-тот лет-ний рай? Лес-на-я глушь мерт-ва... Но

сно-ва май при-дет в наш край, и за-шу-мит лист-ва.

1.

2.
Ba. (Закр. рот)

The musical score is written for voice and piano. It consists of four systems of music. The first system features a vocal line in the upper staff, beginning with a '2.' marking, and a piano accompaniment in the lower staves. The second system continues the piano accompaniment. The third system shows a change in the piano accompaniment's texture. The fourth system concludes the piece with a final chord in the piano part.

f

джам-бер джо-ни! И вдруг уви-дел: риг-ма-джиг за ше-ю
джам-бер джо-ни! И вдруг уви-дел: риг-ма-джиг за ше-ю

f

1. *pp*

та-щит бо-ни.

2. *p*

та-щит бо-ни. 3. О будь со

ff *mp*

мно-ю хоб- ма- гог, мой хоб-ма- гог ма- го- ни!.. *f* О будь со мно-ю хоб-ма-гог, мой хоб-ма-

mf
гог ма- го- ни!.. *p* Я - "та-да-да-да- тах!" бы риг- ма- джиг за кра- жу

mf
бед- ной бо- ни! *f* Я - "та-да-да-да- тах!" бы риг- ма- джиг за кра- жу

бед-ной бо-ни!

mp *p*

mf (глушить!)

Я - "та-да-да-да-тах!" бы риг-ма-джиг за кра-жу

p (глушить!)

f

бед-ной бо-ни! Я - "та-да-да-да-тах!" бы риг-ма-джиг за кра-жу

бед- ной бо- ни! Я - "та- да- да- да- тах!" бы рнг- ма- джиг за кра- жу

бед- ной бо- ни! Я...

Тошемэ кер

Р. Минуллин

Р. Ахиярова

Переложение для женского хора

Г. Гариповой

Moderato
mf

mf

Юк-

ка- и- кә- нен- дә аң-лым,

Тик мин си- не о- ны-тал-мыйм.

3

Син- да ис-ка тө- ше- рә- күр.

Бер бул- са да тө- ше- мә кер.

Көн да- кер-мә, бер ге- нә кер.

The musical score is written for three vocal parts (Soprano, Alto, and Tenor/Bass) and piano accompaniment. The key signature is one flat (B-flat major), and the time signature is 2/4. The lyrics are in Cyrillic script. The first system contains the first line of the song, the second system contains the second line, and the third system contains the third line. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and a more complex rhythmic pattern in the left hand, often using chords and arpeggios.

Урман кызы

Х. Такташ

Ж. Файзи

Переложение Г. Гариповой

$\text{♩} = 54$ *tr*

1. Ни-гә, ни-гә си нең ша-ян күз-ләр күз-лә-ре-мә бо-лай
2. Кай-чак, күз-лә-рән-нен көч-ләр а-лып, би-ек-лек-кә та-бан

ба-га-лар? Нин-ди көч-ләр сөй-лө, нин-ди көч-ләр
а-шам мин, ә кай-чак-та ба-шым тү-бән и-еп,

кер-фек оч-ла-рын-нан а-га-лар, а-га-лар.
әй, Ә-ми-нәм, син-нән ка-чам-мин, ка-чам-мин.

2. а-га-лар.
ка-чам-мин. Ни-гә, ни-гә?

poco a poco ritenuto

Әниемә

Г. Зайнашева

Л. Файзуллина
Переложение Г. Гариновой

Andante

1. Бу нин-ди көн бул-ды сон бу? Ка-ры туз-гын жи-ле ә-че..
 2. Ту-ган як-ның жи-ле йом-шак-а-лар си-не тын-лар и-де

Ә-ни, жа-ным, мон-дый жи-л-не ил-ге и-теп жи-бер мә-че.
 ку-не-лем-дә кун-ган бу-ран жи-л-да-выл-лар ты-нар и-де.

Юл-ла-ма-сын әче жи-л-ләр, шом сал-ма-сын йо-рә-ге-мә.
 Әйт, ә-ни-ем, әче жи-л-ләр шом сал-ма-сын йо-рә-ге-мә.

Ту-ган як-тан ис-сән ми-на ба-ры жы-лы жи-л-ләр ге-нә.

2. жи-л-ләр ге-нә. *(Закр. рот)*

Как ходил, гулял Ванюша

русская народная песня

Переложение для женского хора

Г. Гариновой

Легко, весело

1. Как хо-дил, гу-лял Ва-ню-ша, как хо-дил, гу-лял Ва-ню-ша вдоль по
2. На Па-ра-ни-но о-кош-ко, на Па-ра-ни-но о-кош-ко час-то

1. Хо-дил Ва-ню-ша, хо-дил Ва-ню-ша.
2. Он на о-кош-ко, он на о-кош-ко.

у-лице, вдоль по у-лице.
взгля-ды-вал, час-то взгля-ды-вал.

3. Ты не спишь, не спишь Па-ра-ня, ты не спишь, не спишь Па-ра-ня, и-ли
4. Я не сплю, не сплю Ва-ню-ша, я не сплю, не сплю Ва-ню-ша, ду-му
Тн Тн (simile) Тн Тн (simile)

так ле-жишь, и-ли так ле-жишь.
ду-ма-ю, ду-му ду-ма-ю.

5. На-учить ли ты, Ва-ню-ша, на-учить ли ты, Ва-ню-ша, как ко
6. Ты не днем хо-ди. Ва-ню-ша, ты не днем хо-ди. Ва-ню-ша, хо-ди

мне ве-че-дять, как хо-ко мне ве-хо-дять. ром.

7. Ты не у-лицей хо-ди, да ты не у-лицей хо-ди, да пе-ре-
8. Ты не го-лосом кри-чи, да ты не го-лосом кри-чи, да со-ло-

у-лчом, пе-ре-у-лчом, ком.
вьем сви-шн. со-ло-вьем сви-шн.

9. Что-бы я крас-на де-ви-ца, что-бы я крас-на де-ви-ца
10. Со-бе-се-душ-ки до-мой, да со-бе-се-душ-ки до-мой да

1.
до-со га-би ра-ла-ла-ся, до-га
со-би ра-ла-ла-ся,
да-ла-ся. ра-ла-ся.

2.

Как меня младу - младшеньку

русская народная песня

Обработка **Д. Шостаковича**

Переложение для женского хора

Г. Гариновой

mf

Как ме- ня мла- ду - мла- де- шень- ку муж боль- но бил.
Уж он пер- вый раз у- да- рил - он по ла- воч- ке по- пал, да!
Уж он пер- вый раз у- да- рил - он по ла- воч- ке по- пал,
а вто- рой - то раз у- да- рил - он по мне мла- дой по- пал, да!

Я от э-тих от по-бо-ев три не-де-ли ле-жа-ла да

p

Да! Да! Да! Да! Да! Да! Да! Да!

три не-де-ли ле-жа-ла, две без па-мя-ти бы-ла, да!

Да! Да! Да! Да!

На шес-ту-ю-то не-де-лю я о-па-мя-то-ва-лась да

на шес-ту-ю-то не-де-лю я о-па-мя-то-ва-лась, да!

Да! Да! Я по-ста-ви-ла све-чу Ти-мо-фе-ю-куз-не-цу, да

f *mf* *f*

что-бы свек-ра со свек-ровь-ю тря-су-ни-цей за- тряс-ло, да!

Что- бы свек-ра со свек-ровь-ю тря- су- ни- цей за- тряс- ло, да

де- верь- ев да со- ко- лов мо- лонь- ей о бож- гло, да!

А мо- е- го му- жи- чи- ну на пе- чи бы за- да- ви- ло,

в три по- ги- бе- ли со- гну- ло и в тру-бу е- го пих-ну- ло, да!

Уж ты, муж, ты, му- же- нек, вот те веч- ный у- го- лок.

This system features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is in G major (one flat) and 2/4 time, with lyrics: "Уж ты, муж, ты, му- же- нек, вот те веч- ный у- го- лок." The piano accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the right hand and a similar pattern in the left hand.

уж ты, муж, ты, му- же- нек, вот те веч- ный у- го- лок.

This system continues the vocal and piano parts from the first system. The vocal line repeats the lyrics: "уж ты, муж, ты, му- же- нек, вот те веч- ный у- го- лок." The piano accompaniment remains consistent with the first system.

уж ты, муж, ты, му- же- нек, вот те веч- ный у- го- лок, да!

This system concludes the vocal phrase with the word "да!". The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. A repeat sign is visible at the end of the system.

Да! Да! Да! Да! Да!

This system is a piano solo section, marked with a forte (*f*) dynamic. It features a rhythmic pattern of eighth notes in both hands, with the word "Да!" repeated five times under the notes.

Пожелания

В. Тормис

Переложение Г. Гариновой

Moderato *p*

p В за-кро-мах зер-на до кра-я.

Что по-же-лать хо-зя-и-ну?
ко-шель-ки, де-нег пол-ны-е, -
три ам-ба-ра на-би-ты-е, все э-то для хо-зя-и-на.

Что по-же-лать хо-зя-юш-ке? от о-веч-ек по две яр-ки.

От ко-ро-венок те-лу-ше-чек,
все э-то для хо-зя-юш-ки.
от сви-нь-и семь по-ро-ся-ток, -

mf

Же-ре-бе-нок что- бы вы- рос рос-лый.

mf >

Что для сын-ка хо-зйй-ско-го?

чтоб в сед-ло са-дпть-ся с кры-ши.

гри-ву стричь ко-ню с кры-леч-ка. -

Что же хо-зйй-ско-й до- че-ри?

Э- то сын- ку хо-зйй-ско- му.

на за-пясть-я за- пяс-ти- я.

Коль-ца, коль-ца на все паль-цы.

да на грудь из Ри-ги бро-ши, -

Э- то хо-зйй-ско-й до- че- ри - то.

f

А бат-ра-ку че- го же-лать?

f
А бат-ра-ку че-го же-лать? Пусть при-не-сет е-го двор-
f
Пусть при-не-сет е-го двор- ня-га

poco a poco accelerando
ня-га сво-ру со-бак е-му на бла-го:
сво-ру со-бак е-му на бла-го: ле-том ста-до о-хра-

ле-том ста-до о-хра- ня-ют, зи-мой зай-чи-ков го-ня-ют, ла-ем бе-ло-
ня-ют, зи-мой зай-чи-ков го-ня-ют, ла-ют, ла-ют, ла-ем бе-ло-

чек пу-га-ют, ла-ют, ла-ют, ла-ют на зай-чи-ков, ла-ют,
чек пу-га-ют, ла-ют, ла-ют, ла-ют на зай-чи-ков, ла-ют,

ла-ют, ла-ют, ла-ют, ла-ют, ла-ют на бе-ло-чек ла-ют, ла-ют, ла-ют, ла-ют, ла-ют.

ла-ют, ла-ют, ла-ют, ла-ют, ла-ют на бе-ло-чек ла-ют, ла-ют, ла-ют, ла-ют, ла-ют.

Га- ав! Га- ав! ырр[pp]

Га- ав! Га- ав! ырр[pp]

Методические рекомендации.

1-2. "Рождество", "Зеленый дол" - написаны казанским композитором Виталием Харисовым.

"Рождество" - лирическая новогодняя песня. Ритмическое разнообразие куплетов и синкопированный ритм представляют определенную трудность при разучивании. Тщательная работа должна быть проведена над словом и достижением прозрачного и легкого звука. Произведение требует от исполнителей агогической и динамической гибкости. Переложение для хора сделано в куплетно-вариационной форме с постепенно усложняющейся гармонией. От куплета к куплету динамика становится более насыщенной, и это должно найти соответствующее отражение в дирижерском жесте. Синкопированный ритм требует от дирижера точного и энергичного прикосновения к доле, а также владения чуткой кистевой техникой. Размер 4/4, в дирижировании используется двухдольная сетка. Паузы в мелодии не должны разрушать единой мелодической линии. Синкопы следует исполнять легко, полетно, не акцентируя внимания на ритмическом рисунке, больше опираясь на слово. В дирижерском показе желательно избегать метрирования, на которое может спровоцировать аккомпанемент.

"Зеленый дол" - лирико-философская баллада. Переложение для хора и партия фортепиано написаны Александром Лаврентьевым - автором большого количества переложений для хора, а так же обработок и аранжировок вокально-хоровых произведений для ансамбля гитаристов. Очень выразительна партия фортепиано, имитирующая инструменты бродячих музыкантов - менестрелей. Размер 6/8. В дирижировании используется двухдольная сетка. Легко запоминающаяся, интонационно несложная мелодия требует тщательной работы над дикцией. Куплетно-вариационная форма произведения обусловлена содержанием поэтического текста, который повествует о трех основных этапах человеческой жизни: беззаботной и романтической юности, зрелости и умудренной жизненным опытом старости. Эта сюжетная линия обуславливает ритмическое, динамическое и штриховое разнообразие куплетов. Особая роль и драматургическая нагрузка отводится припеву, который при каждом повторении приобретает определенную окраску: после первого куплета он исполняется мечтательно - светло, легко и прозрачно. В повторном исполнении припева можно применить эффект "эхо", пользуясь внезапным *subito piano* на словах "Лесная глушь мертва...". После третьего куплета рекомендуется использовать штрих "сухое" *non*

legato, что подчеркнет настроение безысходности перед неумолимостью времени и невозможностью вернуть былую молодость. Изобилие пауз в вокальных партиях куплетов не должно нарушать мелодического единства.

3. "Лиса и курица". Веселая, шуточная, беззаботная песня для солиста с хором, фортепиано и ударных из детской хоровой сюиты "Четыре движения", написанной в 1982 году. Произведение представляет многочисленные исполнительские трудности: прежде всего интонационные, обусловленные музыкальным языком композитора, использующим модальную технику письма, присущую композиторам XX века. Г.М. Кантор пишет об авторе музыки: "Поиск и дерзания, старина и современность, фольклор и авангард - вот парадокс Блинова - композитора. Его музыка может быть сложной, калейдоскопичной, рационально - конструктивной, динамичной или философски сдержанной, но она всегда глубоко личная, индивидуальная".

При разучивании следует учитывать неожиданные тональные сдвиги в хоровых партиях, изобилие скачков в голосах, сочетание солиста и хора при неожиданных тональных сопоставлениях. Исполнение предполагает большую предварительную работу над дикцией и артикуляцией. Очень важно, чтобы штрих staccato, используемый в аккомпанементе не был продублирован хором и солистом. Исполнителям нужно воспользоваться штрихом legato и non legato, контрастируя с партией фортепиано. Должна быть проведена предварительная работа над ансамблем между голосами и ансамблем "хор - фортепиано". Стремительное чередование хоровых, сольных и инструментальных эпизодов, тональные, динамические и штриховые изменения требуют от дирижера быстрого переключения внимания от исполнителя к исполнителю и владения широким арсеналом дирижерских приемов.

4. "Төшемә кер" (Приснись). Лирическая песня написана для голоса с фортепиано. Форма куплетная. Переложение для четырехголосного женского хора представляет определенные трудности при разучивании и исполнении. Прежде всего следует обратить внимание на синкопированный ритм в сочетании со сложными интонационными ходами в хоровых голосах. От исполнителей требуется гибкое сочетание штриха легкое marcato при построении аккордовой вертикали и мягкой, придыхательной атаки в мелодических линиях голосов. Рельефная фразировка требует агогической гибкости и владения различными штрихами (legato, non legato, marcato), что в свою очередь должно найти отражение в богатстве и пластике дирижерской техники. Развитая партия фортепиано, переплетаясь с

ритмически сложной хоровой тканью, создают настроение легкой лирической просветленности, мечтательности.

5. "Шәл бәйләнәм" (Шаль вязала). Широко распространенная народная песня популярная у татар и башкир. Обработка выполнена Азгаром Абдуллиним-автором многочисленных переложений татарских песен для хоровых коллективов. Песня начинается с лирического запева: светло, нежно, прозрачно. Определенную трудность представляет напевное исполнение широко развернутой по диапазону мелодии, требующей владения длинным протяженным дыханием и микстовым звучанием. В припеве характер исполнения меняется. С появляющейся танцевальностью перераспределяется ансамблевая нагрузка в вокальных партиях: мелодия остается у сопрано, а все остальные голоса аккомпанируют, имитируя гармонику. Перемена ритмического рисунка, темповые и штриховые изменения в партиях сопровождения представляют некоторые трудности, которых вполне можно избежать с помощью детальной хормейстерской работы. Определенную сложность для дирижера представляет показ штриха legato в запеве и темповые сопоставления между куплетом и припевом.

6. "Урман кызы" (Лесная девушка). Обработка известной татарской песни сделана Р.Залютудиновым для смешанного хора а capella. Переложение для 4-х голосного женского хора значительно упрощено по фактуре и гармоническому строю. Форма куплетная. Скачки в мелодии и аккордовый стиль изложения не должны нарушать мягкого певучего звучания голосов. Тесситура удобная, за исключением партии 2-х альтов, в которой используются крайние звуки диапазона. Каждая партия должна быть рельефно проинтонирована, не выделяясь из монолитной гармонической вертикали. Дирижерскую и ансамблевую трудность представляет показ снимаемой ферматы на тактовой черте и небольшой коды с постепенным замедлением.

7. "Әниемә" (Матери). Лирическая песня повествовательного характера написана в куплетной форме. Интонационно и тесситурно несложная. Следует обратить внимание хора на необходимость пропевания каждой последней четверти в конце такта. Атака звука мягкая, штрих legato. В припеве следует добиваться слаженного ансамбля между хоровыми партиями, так как тема из партии сопрано переходит в партию альтов. В подголосках необходимо соблюдать внутридольную пульсацию.

8. "Как ходил, гулял Ванюша". Веселая, шуточная русская народная песня. Форма куплетно-вариационная. Скачки в мелодии требуют специальной вокальной

работы над ровностью звучания различных гласных на всех участках диапазона и штрихом legato. Вариационное развитие сосредоточено в хоровом аккомпанементе, имитирующем русские народные инструменты. В аккомпанирующих голосах следует провести тщательную работу над штрихами и динамическим ансамблем: глубокий, певучий "бас", легкие средние голоса. Важно найти развитие в каждом куплете и сохранить игривый характер песни. Необходимо так же обратить внимание исполнителей на быструю смену дыхания и распределения его между эпизодами.

9. "Как меня младу - младешеньку". Обработка русской народной песни Д.Шостаковича представляет многочисленные сложности даже для хорошо продвинутого в исполнительском отношении коллектива. Основная ритмическая трудность - сочетание переменного и сложного (5/8) размеров. Переложение выполнено для четырехголосного женского хора в куплетно-вариационной форме. Мелодию игриво начинает партия сопрано, затем она звучит на фоне подголосков, имитирующих звучание народных инструментов, и к концу из нарочито наивной тема становится непокорной, энергичной, наступательной. Исполнение требует специальной работы над дикцией, артикуляцией, и распределением дыхания. В хоровой фактуре используется сочетание двух контрастных пластов: вокального кантиленного в партии сопрано и инструментального в хоровых партиях, выполняющих роль аккомпанеента. В хоровом сопровождении должна присутствовать внутридолева пульсация, требующая дополнительной хормейстерской работы. Уплотнение хоровой фактуры, насыщение динамики, общее crescendo и accelerando в конце произведения представляют сложность, как для хора, так и для дирижера. Трансформация характера темы предполагает соответственное изменение дирижерских приемов. Исполнение нацеливает на гибкое владение дирижерской пластикой, что связано в частности с использованием контрастной динамики и внутридолевым дроблением. Заключительные аккорды требуют особой работы над распределением общехорового дыхания и тесситурными трудностями.

10. "Пожелания". Песня из Календарного цикла Вельо Тормиса представляет собой жанровую зарисовку из деревенской жизни: хорошо покоядовавшие гости прощаются с хлебосольными хозяевами. Сочинение написано для хора а capella. Указанный в начале размер 4/4 относится скорее к способу нотной записи. При дирижировании же следует опираться на поэтический текст, поскольку количество дирижерских взмахов в такте должно соответствовать

количеству ритмических групп. В связи с этим, продолжительность отдачи в каждом отдельном случае будет различной, так как группировка длительностей постоянно меняется (чередуются дуоли и триоли).

Произведение имеет ярко выраженный фольклорный колорит: ритмическая организация создает ощущение постоянного притопывания и приплясывания. Переменный размер и несимметричное внутрислоевое дробление придает изложению живость и декламационность. Тип ансамбля можно трактовать как диалог партии и группы, в результате чего возникает живая игра двух персонажей: запевалы (альты II) и вторящие им гости (сопрано I,II; альты I). Куплетно-вариационная форма имеет сквозное развитие и весьма своеобразно используется автором: каждый куплет начинается в новой тональности (поднимается по полутонам), нарастает динамика. В конце композитор пользуется звукоизобразительными эффектами (в данном случае это лай собак и глиссандо). Последний куплет имеет ремарку *rosso a rosso crescendo e accelerando* и представляет в связи с этим трудности, как для хора, так и для дирижера: кульминация должна быть очень точно рассчитана по темпу и динамике. В последнем куплете меняется фактура и стиль изложения: переключка двух хоровых групп сменяется плотным аккордовым изложением. Сложное внутрислоевое дробление, переменный размер, тональные и динамические сдвиги, опора не на метр, а на слово, постоянная смена штриха, быстрое чередование различных групп хора и бурный динамический конец требуют от дирижера виртуозной техники и быстрой реакции.

Содержание.

1. **"Рождество".**
Музыка В. Харисова, переложение Г. Гариповой.....стр. 198
2. **"Зеленый дол".**
Музыка В. Харисова, переложение А. Лаврентьева.....стр. 202
3. **"Лиса и курица".**
Музыка Л. Блинова.....стр. 207
4. **"Төшемә кер".**
Музыка Р. Ахияровой, переложение Г. Гариповой.....стр. 212
5. **"Шәл бәйләнәм".**
Башкирская народная песня, обработка А. Абдуллина.....стр. 215
6. **"Урман кызы".**
Музыка Ж. Файзи, переложение Г. Гариповой.....стр. 216
7. **"Әниемә".**
Музыка Л. Файзуллиной, переложение Г. Гариповой.....стр. 217
8. **"Как ходил - гулял Ванюша".**
Русская народная песня, переложение Г. Гариповой.....стр. 218
9. **"Как меня младу - младешеньку".**
Русская народная песня, обработка для хора Д. Шостаковича,
переложение Г. Гариповой.....стр. 220
10. **"Пожелания".**
Музыка В. Тормиса, переложение Г. Гариповой.....стр. 224
11. **Методические рекомендации.....стр. 228**

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТСКОГО И ЖЕНСКОГО ХОРА

Учебное пособие для учителей музыки и студентов музыкальных
учебных заведений

Составитель **Гарипова Гузель Анатольевна**
Компьютерная верстка Бушуева Г.В.

Издательская лицензия № 0234 от 20.05.98 г. Подписано в печать
15.12.99 г. Формат 60x90 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 2,5, уч.-изд. л. 2,75.
Тираж 150 экз. Заказ № 17.

Издательство "Форт Диалог",
420503, Казань, Университетская, 17

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии "Форт
Диалог", Казань, Толстого, 6. Тел. 36-73-80