



Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ДИРИЖИРОВАНИЕ: теория и практика

Рекомендовано учебно-методическим объединением по педагогическому образованию в качестве учебно-методического пособия для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по специальностям
1-03 01 02 Музыкальное искусство;
1-03 01 04 Музыкальное искусство. Дополнительная специальность;
1-03 01 08 Музыкальное искусство. Специальные музыкальные дисциплины

*Учебное электронное издание
локального распространения*

Минск 2013

УДК 78.07(075)

ББК 85.31я73

Д474

Издается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Авторы:

Т. С. Богданова, Т. В. Сернова, В. А. Черняк, Л. Н. Ядловская

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
хорового и вокального искусства Белорусского государственного
университета культуры и искусств *А. В. Пекутько*;

кандидат искусствоведения, профессор кафедры музыкальной
педагогики, истории и теории исполнительского искусства
Белорусской академии музыки *К. И. Степанцевич*

Дирижирование: теория и практика : учеб.-метод. пособие /
Д474 Т. С. Богданова, Т. В. Сернова, В. А. Черняк и др. – Минск : БГПУ,
2013.

ISBN 978-985-541-122-3.

В пособии рассматриваются вопросы теоретической и практической работы студента над хоровой партитурой, методы развития творческой активности и профессиональной самостоятельности будущего учителя музыки в классе дирижирования.

Адресуется студентам и преподавателям музыкально-педагогических факультетов высших учебных заведений, учащимся и педагогам колледжей и училищ.

УДК 78.07(075)
ББК 85.31я73

ISBN 978-985-541-122-3

© БГПУ, 2013

ВВЕДЕНИЕ

В музыкознании утвердилось понимание исполнительства как одной из значимых составляющих многообразного в своем проявлении музыкального искусства. Широко распространенными и общепризнанными стали такие виды музыкального исполнительства как вокальное (сольное, ансамблевое, хоровое) и инструментальное (фортепианное, скрипичное, духовое и т. д.). Одно из ключевых мест занимает хоровое исполнительство. Оно представляет собой относительно самостоятельное явление художественно-творческой деятельности, со свойственными только ему специфическими признаками, которые обусловлены: личным дарованием музыканта – дирижера хора; возможностями человеческого голоса (хористов), определяющими организацию вокальных средств выразительности (звуковедения, фразировки, характера и качества звука, тембра, дикции, динамики, темпа, агогики и др.); эстетическим опытом исполнителя (дирижера, хорового коллектива); запасом его слуховых впечатлений; знанием музыкальных стилей.

В современном представлении академическое хоровое исполнительство – это классическое пение европейского типа, которое в свою очередь, делится по видам на а капелльное и с сопровождением. Становление хорового исполнительства как профессионального искусства, с присущими ему особенностями, художественными и техническими задачами, связано с эволюцией общественного музицирования, музыкальных жанров и стилей, композиторского и исполнительского творчества, а также хорового образования. Испытывая на себе влияние новых явлений общего культурного развития, хоровое исполнительство формировалось в русле ведущих художественных течений и традиций, фокусировало наиболее характерные музыкальные тенденции каждой эпохи, отражая ее эстетику, специфические черты определенного национального и индивидуального композиторского и исполнительского стилей, вокально-хоровой педагогики. Существование же многообразных норм исполнения вокально-хоровых сочинений способствовало проявлению в европейском вокальном искусстве региональных и национальных осо-

бенностей, различавшихся стилем, манерой звуковедения и характером звука.

Подготовка современного учителя-музыканта требует формирования специалиста способного не только профессионально воспроизвести хоровое произведение, но и грамотно организовать процесс работы над ним, где должны быть конкретно реализованы многосторонние знания, умения и навыки, приобретенные им в курсах истории музыки, хора, хороведения, дирижирования и др.

Данная работа посвящена решению одной из проблем дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки – раскрыть методы развития творческой активности студентов в классе дирижирования при выполнении ими самостоятельной работы по разучиванию хорового произведения.

1. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ДИРИЖЕРСКОЙ ТЕХНИКИ

Практика показывает, что формирование основ дирижерской техники в классе дирижирования осуществляется постепенно через накопление определенных исполнительских действий, приемов и навыков. Подбор упражнений, составление программ представляет собой процесс целенаправленного, преемственно организованного освоения специфических дирижерских приемов. Последовательность обучения связана также с развитием у студента образно-ассоциативного музыкального мышления, развитием способности творчески передать содержание исполняемой музыки. Цели конкретизируются в задачах, которые решаются в процессе работы. Их понимание и доступность для ученика являются своеобразным стимулом к проявлению активности, инициативы, реализации своего творческого потенциала (через овладение техническими элементами), преодолению дирижерских трудностей в классе дирижирования.

С самого начала обучения дирижированию должно быть уделено пристальное внимание развитию технических навыков.

Важнейший принцип дирижирования – «упреждение» – реализуется с помощью системы **ауфтактов**, что является основой дирижерской техники. От того, как руководитель хора (хормейстер) выполняет ауфтакт, будет зависеть качество звучания фразы, ритмический и художественный ансамбль. Поскольку ауфтакт предвосхищает все основные компоненты предстоящего звучания, то его выбор будет всецело определяться эмоционально-образным характером произведения, где большую роль играет глубокое понимание основных функций ауфтактов.

Начальным в дирижировании принято называть ауфтакт до начала исполнения. Функции этого вида ауфтакта: подготовить, предвосхитить в замаховом движении все основные компоненты звучания (темп, характер, штрихи, характер атаки звука), обеспечить совместность вступления.

Ауфтакты ко всем последующим долям такта называются *междольными* или *внутритактовыми*. Наряду с функцией подготовки по-

следующей доли междольный аффтакт решает задачу руководства звучанием текущей доли. Выполняя междольный аффтакт необходимо помнить о том, что звучащая снимаемая доля одновременно является аффтаком к последующей доле. Значимость функций междольного аффтакта непостоянна и зависит от конкретных темпо-ритмических особенностей звучания музыкальной фразы. Если темп постоянный, нет резких динамических колебаний, то подготовительная функция аффтакта – предвосхищение последующей доли как бы отодвигается на второй план, в то время как функция руководства звучанием текущей доли приобретает значение. Иначе дело обстоит в произведениях с изменчивой динамикой, меняющимся темпо-ритмом. Здесь роль подготовительной функции резко возрастает, поскольку именно она оказывает решающее влияние на темп и динамику предвосхищаемой доли.

Для решения самых разнообразных исполнительских задач дирижеры часто используют так называемый **задержанный аффтакт**. В нем также, как и в обычном аффтаке, можно выделить три основных момента: внимание, замах и задержка в верхней точке замаха (отсюда название этого типа аффтакта), точка вступления. Задержанный аффтакт может применяться как в начале произведения, так и внутри его. Он используется:

- для придания вступлению особой остроты и характерности;
- четкого совместного произношения слов, начинающихся с сочетания 2–3 согласных;
- показа акцентов различной силы;
- лучшего достижения ритмического ансамбля в произведениях, исполняемых в медленных, спокойных темпах.

Следует указать на некоторые часто встречающиеся ошибки студентов в выполнении задержанного аффтакта:

- рука после толчка, определяющего момент дыхания, идет вверх без достаточного ускорения, что лишает замах необходимой собранности, активности;
- в верхней точке замаха не происходит мгновенная задержка руки, более того ее остановка подготавливается неуместным в данном случае замедлением. В результате этого задержанный аффтакт теряет свои специфические черты и превращается в обычный замах;
- недостаточное удержание руки после остановки в верхней точке замаха. В таком случае не достигается нужная острота, напряженность

момента перед атакой звука, напряженность быстро падает, дыхание теряет достигнутое качество, что, в конечном счете, губительно сказывается на качестве вступления;

- замах и задержка выполнены правильно, но при падении руки в «точку» отсутствует необходимая стремительность движения. Результат – теряется нужная характерность и острота вступления.

Задержанный ауфтакт достаточно трудный для начинающего дирижера технический прием, требующий от него большой свободы аппарата, поэтому его изучение целесообразно начинать на старших курсах.

Наряду с задержанным ауфтактом дирижеры используют **приближенный ауфтакт**, название обусловлено тем фактом, что в отличие от обычного, он по времени занимает не полную долю, а лишь ее часть. Сокращение временной протяженности замахового движения произойдет за счет увеличения скорости приближенного ауфтакта, которая будет равна скорости пульсации, что, безусловно, будет способствовать достижению совместности вступления, сделает движения дирижера более понятными и удобными для него. Приближенный ауфтакт может использоваться и в других исполнительских ситуациях: переход на более быстрый или медленный темп, для показа контрастной динамики (субито пиано, субито форте).

В дирижерской практике имеет место **обращенный ауфтакт** – это безударный вид ауфтакта, в котором сила направлена не вниз, а вверх. Он выполняется кругообразным движением руки либо смычнообразным (горизонтальным) движением.

Вступление на полную долю такта (полный начальный ауфтакт) имеет три явно выраженных момента: внимание, дыхание, вступление («точка» вступления). Эти три момента следуют как бы друг за другом и имеют свои функции. «Внимание» настраивает хор на нужный характер, мобилизует его на выполнение ответственной задачи – вступить в характере и предельно вместе. «Дыхание» органично связывает внутренний музыкально-звуковой образ с мышечными ощущениями хористов. Для того чтобы «дыхание» было выполнено естественно и вокально правильно, дирижеру рекомендуется самому сделать вдох в момент замаха, затем задержать его на мгновение, и только в момент вступления (в точке вступления) сделать выдох. «Дыхание» при вступлении на полную долю в начале произведения желательно начинать с толчка острого и сильного, либо с чуть заметного, выполняемого всей рукой или кончиками пальцев в зависимости от динамики звучания и насыщенно-

сти хоровой фактуры. Если «дыхание» начинается с сильного толчка, то вверху замаха необходимо сделать короткую остановку, которая будет соответствовать моменту задержки дыхания после взятия его певцами. В этом случае в жесте «дыхание» присутствует разделение на «замах» и «падение» (стремление). Ауфтакту с не очень заметным толчком свойственна большая слитность, так как остановка вверху замаха в этом случае не делается. Вместо нее мы выполняем некоторое замедление в верхней точке замаха, плавно переходящее в «стремление». Амплитуда «замаха» и «падения» не всегда могут соответствовать друг другу. На пианиссимо и реже на форте бывает полезно амплитуду падения резко сократить, соответственно удлинив момент замедления (или остановки) в верхней части замаха. Такой прием будет способствовать достижению совместности вступления, так как хористы в этом случае лучше, яснее ощущают внутреннюю ритмичность ауфтакта.

В движении к «точке» вступления должна быть ясно выражена устремленность к воображаемой горизонтальной плоскости. «Точка» вступления должна лишь закрепить ощущение момента атаки звука. Она может быть выполнена нажимом, легким касанием, ударом и т. д. Выбор формы «точки» вступления всецело зависит от характера музыки, темпа и хоровой фактуры.

В жесте **вступления на неполную долю такта** присутствуют те же три момента, что и в полном ауфтакте (внимание, дыхание, вступление). Однако в полном ауфтакте эти моменты как бы отделены друг от друга. В неполном ауфтакте такой ритмичности моментов вступления нет. «Дыхание» и «точка» вступления в нем соединены в одном замаховом движении руки вверх. Таким образом, начало неполного начального ауфтакта в отличие от полного не предваряет начало неполной доли, а совпадает с ним. Этим обстоятельством обусловлены некоторые трудности освоения приема на неполную долю такта. Важно помнить о некоторых моментах, способствующих его освоению.

1. В работе над неполным ауфтактом главное внимание должно быть уделено выполнению четкого и острого удара, определяющего начало неполной доли. Для удобства нанесения кистевого удара можно посоветовать учащемуся слегка повернуть предплечья обеих рук по оси навстречу друг другу и немного приподнять кисти рук вверх.

2. Произведя удар (толчок), дирижер, не ожидая появления звука (он должен лишь почувствовать наступление звучания), решительно направляет руку вниз к «точке» следующей – полной доли. Промедление может здесь стать причиной запоздалого вступления. В то же время

скомканный замах и чрезмерно быстрое движение вниз могут вызвать преждевременное вступление. Ритмический ансамбль будет нарушен. Только длительные тренировки помогут обучающемуся выработать чувство меры, позволяющее ему свободно владеть техникой показа вступления на неполную долю такта.

3. В целях достижения большей точности и ясности в показе вступления, а также создания удобств самому обучающемуся для выполнения неполного ауфтакта можно воспользоваться дополнительным, как бы предваряющим «дыхание», движением. Это предударное движение, выполняемое одной кистью в направлении вверх или в сторону, компенсирует отсутствие в неполном ауфтакте замаха перед «дыханием». Благодаря этому еле заметному движению руки хор приводится в состояние готовности одновременного восприятия удара, определяющего начало неполной доли. Описываемое предударное движение не должно начинаться с толчка, даже с чуть заметного, так как в этом случае оно может быть воспринято хором как полный ауфтакт. Работая над освоением неполного ауфтакта, особое внимание следует уделить тому, чтобы ученик тщательно связывал в единое целое неполную долю, с которой начинается вступление, с последующей.

Вместе с тем дирижерская, исполнительская практика выработала **ряд приемов снятия звука**, все многообразие которых можно свести к нескольким типам. Такая типизация поможет начинающему дирижеру быстрее отыскать тот или иной прием снятия, исходя из конкретных исполнительских задач.

Выбор приемов снятия хоровой звучности, как и любого другого вида дирижерской исполнительской техники, обуславливается, прежде всего, музыкальным содержанием произведения, особенностями ритма, нюансировки и фразировки. От внутреннего к внешнему – вот путь, по которому должен идти поиск необходимых жестов, в том числе и приемов снятия звука. В немалой степени он диктуется также и соображениями естественности, целесообразности, удобства для дирижера. И все же главенствующей остается сохранение характера звучания музыки, целостности музыкального образа.

Комбинированное снятие, или **снятие-дыхание** – наиболее простой и чаще других используемый в исполнительской практике прием окончания звучания. В технике выполнения его можно выделить три фразы: подготовка, собственно снятие и «отдача». Подготовка снятия происходит всегда на доле, предшествующей моменту непосредственного прекращения звучания. Функция ее, во-первых, состоит в том, что-

бы предупредить хор о предстоящем снятии. Характер и форма подготовительного движения целиком определяется характером исполняемой музыки, особенностями нюансировки и фразировки. Так, в произведениях, исполняющихся в подвижном темпе, подготовка снятия звучания чаще всего выполняется прямолинейным движением снизу вверх. В произведениях кантиленного характера, исполняемых в спокойном темпе, умеренной динамике, подготовительному движению можно придать кругообразную форму.

Во-вторых, подготовительное к снятию движение информирует певцов о характере и динамике выполнения самого снятия; и, в-третьих, создает у хора единое ощущение момента прекращения звучания. Чтобы информировать певцов о предстоящем снятии, замаховое движение должно быть более активным в сравнении с предыдущими жестами. Величина, глубина и интенсивность замаха дадут образное представление о характере и динамике звучания в момент снятия. Вторая фаза подготовительного движения – «стремление» – движение вниз – создает у хора единое ощущение времени окончания звучания. Это ощущение возникает лишь в том случае, если рука движется вниз к воображаемой горизонтальной плоскости ускоренно. Отсутствие ускорения приводит к неясности в выполнении приема снятия и в конечном итоге к нарушению ритмического ансамбля.

Точность снятия во многом предопределяется качеством выполнения подготовительного движения, но именно в «точке» снятия прекращается звучание, поэтому она должна быть достаточно отчетливой и понятной хору. Не менее важной задачей является обозначение дирижерского штриха, а также глубины и объема звучания в момент снятия. Чем острее, характернее звучание, тем острее точка. Глубина и объем звучания зависят от площади прикосновения руки к воображаемой горизонтальной плоскости: чем больше площадь прикосновения, тем объемнее и глубже звучание. И наоборот, уменьшение площади прикосновения всегда вызывается необходимостью передать звучности менее насыщенные, более легкие.

Завершает снятие – «отдача». У этой фазы несколько функций. Первая и главная из них – сделать видимым сам момент снятия, обеспечить ритмический ансамбль. Последнее особенно важно в тех случаях, когда снятие приходится на согласную. Одновременность и краткость произнесения согласной или, что еще труднее, сочетания из двух-трех согласных во многом будет зависеть не только от ясности «точки» снятия, но и от четкости и ритмичности выполнения «отдачи». Другая, не менее важ-

ная функция «отдачи» состоит в том, чтобы завершить характер звучания снимаемой доли и одновременно подготовить начало и характер звучания последующей доли. В зависимости от характера, динамики звучания произведения «отдача» может выполняться по-разному. Если снятие происходит в нюансе пиано, меццо пиано или меццо форте, а характер произведения спокойный, то «отдачу» лучше выполнить кистью.

В технике выполнения «отдачи» начинающие дирижеры часто допускают ошибку, заключающуюся в том, что кисть в момент снятия у них «прилипает» к «точке» снятия, вследствие чего «отдача» выполняется вялым движением и в ней отсутствуют черты «ауфтактности». Важно помнить, что цель «отдачи» – предварение главных компонентов последующего (после снятия) звучания музыки. Особенно важно об этом помнить при выполнении снятий, после которых следует контрастная динамика, смена темпа или способа звуковедения.

Особую сложность при освоении дирижерской техники составляет **снятие приемом скрытого и явного дробления** единицы тактирования на более мелкие длительности. Прежде всего, необходимо отметить характерные особенности указанного типа снятия. Во-первых, данный прием позволяет избежать акцентирования начала снимаемой доли, что в свою очередь способствует сохранению ее напевного характера; во-вторых, скрытое дробление дает возможность снять звук после начала доли, то есть на ее слабом времени. Последнее для дирижера значительно сложнее, чем снятие в момент начала доли, но благодаря этому снимаемая доля допеваётся до конца звучания и снимается дирижером именно в тот момент, когда это указано в нотном тексте.

В технике выполнения этого типа снятия присутствуют те же три момента, что и в приеме снятие-дыхание: подготовка (замаховое движение вверх), жест снятия («точка» снятия – движение вниз), и «отдача» (движение вверх). Однако выполняются они здесь несколько иначе, чем в комбинированном приеме. Так, сделав замаховое движение на доле, предшествующей снятию, дирижер отмечает начало снимаемой доли («точку» снятия) не ударом, как в комбинированном приеме, а нажимом, величина и интенсивность которого целиком определяются характером звучания хорового сочинения в целом или данной его части. От этого также будет зависеть и то, как будет сделан нажим: всей рукой (при снятии динамически сильных и напряженных звучностей) или преимущественно кистью (при снятии мягкого, спокойного, легкого звучания). Иногда вместо нажима достаточно просто чуть прикоснуться к снимаемой доле.

Нередко дирижеры, чтобы достичь большей ясности и удобства в выполнении приема снятия, прибегают к так называемому явному дроблению, когда более мелкие длительности, на которые делится снимаемая доля, показываются отдельными жестами. Техника выполнения такого приема достаточно проста: снимаемая счетная доля делится дирижером пополам, на две равные длительности. Если, например, счетная доля равна четверти, то происходит деление на две восьмых, если – половинной, то на две четвертых и т. д. Затем в темпе пульсации этих более мелких длительностей дирижер отдельными жестами на первой из них делает замаховое движение, а на второй – снятие комбинированным приемом. Таким образом, снятие явным дроблением по сути своей является приемом снятия-дыхание, с той лишь разницей, что выполняется оно в темпе чередования более мелких длительностей, на которые мысленно делится снимаемая доля.

Использование приема скрытого дробления доли способствует лучшему достижению ритмического ансамбля, а также позволяет сократить цезуру между снятием и последующим звучанием. Владение указанным приемом снятия поможет начинающему дирижеру в дальнейшем в освоении таких элементов дирижерской техники, как показ субито пиано и субито форте, переход с одного размера на другой, смена темпов.

Прием «подхвата» применяется для снятия звучностей самой различной степени глубины и насыщенности динамики, темпа, звуковедения и штриха. Техника выполнения этого приема такова. Без видимой (внутренне она все же ощущается) подготовки дирижер отмечает снимаемую долю «черпающим» (без малейшего толчка) движением кисти (в произведениях легкого певучего характера) либо всей руки (в произведениях глубоко насыщенного звучания) и плавно ведет руки вверх (или в сторону) с равномерным или несколько увеличивающимся усилием (в зависимости от характера динамики). В самом конце звучания доли дирижер мгновенно «выключает» мышечное усилие. «Ведение» звука (а стало быть, и звучание доли) внезапно прекращается и рука, освобожденная от мышечного усилия, начинает падать вниз. Однако, не успев начать падение, она «подхватывается» новым мышечным усилием и вновь начинает движение вверх. Внезапное «выключение» мышечного напряжения и воспринимается хором как момент снятия звука.

Несмотря на кажущуюся простоту, прием этот достаточно труден для начинающего дирижера, так как в нем отсутствует ярко выраженный подготовительный момент. Его выполнение требует большого чув-

ства меры в дифференциации мышечных усилий, развитого чувства ритма, ясного ощущения внутридолевой пульсации, а также известной натренированности и свободы движений рук. Овладение снятием и «подхватом» поможет дирижеру максимально «допеть» снимаемую долю до минимума (там, где это особенно желательно), сократить паузы, возникающие в местах снятий, гибко и пластично, без «швов», соединять фразы между собой (несмотря на наличие цезур между ними), не нарушая артикуляционной выразительности музыки.

Таким образом, основой дирижерской техники является ауфтакт, полноценное освоение которым невозможно без осознания его функций. Основой овладения различными типами ауфтактов является воспитание у студента ритмического чувства, ясного ощущения внутридолевой пульсации. Приемы вступления и снятия хоровой звучности обуславливаются музыкальным содержанием произведения, особенностями ритма, нюансировки, фразировки, произношения поэтического текста. Важным условием уверенного овладения этими приемами является осознание моментов внимания, подготовки «точки» вступления и снятия.

Овладение **жестом** легато является необходимым условием для освоения таких видов звуковедения, как нон легато, тенуто, стаккато, маркато.

Рассмотрим, например, жест нон легато. Он характеризуется более или менее острой, отчетливой точкой (что зависит от характера исполняемой музыки) и «певучим» движением плеча и предплечья. При любом штрихе самая короткая нота, должна быть пропета, поэтому воспитание певучести дирижерского жеста как основного его свойства, является задачей первостепенной важности. С этого начинается обучение молодого дирижера. Однако практическое решение ее сопряжено со значительными трудностями и представляет большую методическую проблему. Необходимо отметить, что в существующих учебных пособиях по дирижированию вопрос работы над «певучестью» жеста не обойден вниманием авторов: например, в книгах С. Казачкова «Дирижерский аппарат и его постановка», И. Мусина «Техника дирижирования» и в ряде других работ. При этом наибольшее внимание в них уделяется обоснованию необходимости воспитания «плавности» жеста, дается характеристика его основных свойств. Между тем знание особенностей, свойств жеста легато само по себе не решает проблему поиска тех методических приемов и средств, с помощью которых можно было бы добиться успешного выполнения поставленной задачи.

Единичный дирижерский взмах (жест) условно можно подразделить на четыре основных части: «дыхание», «стремление», «точка», «отдача». Каждая из этих основных частей имеет свою, только ей присущую функцию. Так, «дыхание» регулирует вдох, устанавливает точную меру всех элементов хоровой звучности. «Стремление» делает видимым момент возникновения звука, «точка» закрепляет это ощущение, определяет характер звуковедения, динамику и т. д. Остановимся подробнее на роли четвертого элемента дирижерского жеста – «отдачи».

Если дыхание регулирует вдох, то «отдача» руководит процессом выдоха. Следовательно, само пение происходит на «отдаче». Она имеет направление «снизу-вверх», но именно таким жестом мы помогаем певцам сохранить опору дыхания и звука, удерживать высокую певческую позицию. Характер «отдачи» влияет на особенности звуковедения, динамики и т. д. Значит, можно констатировать, что элемент жеста «отдача» руководит многими сторонами исполнения и управления хором.

Рассмотрим одну из ее функций – способность организовывать звуковедение. Начиная работу над вспомогательными упражнениями, мы отрабатываем различные движения руки, в том числе много внимания уделяем отработке плавного движения снизу-вверх, так как наряду со «смычкообразным» движением (по горизонтали) именно жест, направленный снизу-вверх лучше всего ассоциируется в сознании дирижера с «льющим», «певучим» звуком. Взгляните на преподавателя пения во время урока, и вы увидите как он, желая помочь ученику в формировании кантиленного, полетного звука, невольно делает движение рукой снизу-вверх. (Именно так движется воздушная струя от нижней части диафрагмы, куда набирается дыхание, к связкам). Однако когда от вспомогательных движений мы переходим к освоению схем и далее к дирижированию, то часто забываем об «отдаче» и главное внимание уделяем движению сверху-вниз и «точке». Одна из распространенных ошибок учащихся заключается в «точечном» ощущении, в котором все внимание фиксируется лишь на начале доли, воспринимаемом как некая точка-удар, а линия взмаха мыслится как движение к ней, протекающей в беззвучно абстрактном пространстве, забывая, что звучание тянется во времени, и эта протяженность соответствует протяженности взмаха и его элементов – «отдачи» и «стремления». Звучание начинается в точке, но только начинается, сама же доля звучит во время «отдачи» и «стремления». Ошибка ученика заключается в том, что, отчетливо обозначив начало доли – «точку», он не «пропевает» рукой «отдачу», а чаще всего показывает ее отскоком, что сразу же нарушает

«певучесть» жеста. Происходит это по нескольким причинам:

- неясное, неточное представление характера «точки» в штрихе легато. Последняя, как известно, в музыке певучего, кантиленного характера имеет форму касания или нажима различной глубины и напряженности, определяемого характером музыки;
- неумение быстро чередовать мышечное напряжение, возникающее в руке во время показа «точки», с расслаблением мышц, в результате чего получается толчок, рвется вокальная линия;
- элементарная теоретическая неосведомленность студента о том, какую роль играют элементы жеста, и в частности, «отдача». Еще одна причина многих неудач в освоении тех или иных технических навыков и приемов, заключается в том, что их отработка ведется на чисто теоретической основе, вне связи с внутренним музыкально-слуховым представлением обучающегося об исполняемом произведении.

Звучание доли, начавшись в «точке», продолжается в «отдаче» и «стремлении». Следовательно, все наши усилия должны быть направлены на отработку певучей «отдачи». Напомним, что «отдача» совершается снизу-вверх, а «стремление» – сверху-вниз. Таким образом, переход «отдачи» в «стремление» связан со сменой направления движения руки, что само по себе уже затрудняет сохранение единой вокальной линии.

Наблюдения за практической работой ряда коллег, а также изучение методических работ по дирижированию, навели нас на мысль о возможности использования в работе над легато жеста с «удлиненной отдачей», так называемого обращенного ауфтакта, в котором господствует движение снизу-вверх, занимающее почти все время течения доли. Соотношение в таком жесте «отдачи» и «стремления» можно определить как 3:1. Поясним это на примере.

Студент тактирует в умеренном темпе четырехдольную схему. Если представить внутридольную пульсацию шестнадцатыми, то «отдача» в каждом жесте будет звучать в течение трех шестнадцатых, а «стремление» по времени займет лишь одну шестнадцатую. Таким образом, в каждой доле схемы в течение трех шестнадцатых рука будет плавно двигаться снизу-вверх, а на последнюю (четвертую), шестнадцатую устремляется вниз и подхватывает следующую долю. В таком жесте смена направления движения и есть момент окончания одной доли и наступления другой, то есть «точка». Для освоения подобного вида движения перед учеником может быть поставлена следующая задача – не ударять по горизонтальной плоскости, не нажимать на нее, но плавным движением как бы «зачерпнуть» звук и поднимать его плавно до верхней точки

движения. Затем следует несколько убыстренное движение вниз, и все повторяется сначала. Совершая тактирование так, как описано выше, студент имеет возможность «материально» ощутить звук: он то «вытягивает» его, то поддерживает в состоянии невесомости, заставляя «нестись» в глубину зала или «парить» в воздухе. Характерная особенность такого жеста – отсутствие опоры на горизонтальную плоскость, что сообщает ему черты переходности, неустойчивости, устремленности.

Каковы выразительные возможности такого жеста и сфера его применения? Различное направление долей в схеме разобщает их, мешает слитности и показу единой вокальной линии, что, в конечном счете, затрудняет выявление логики музыкального развития всего произведения. Использование жеста, в котором «точка» определяется не «ударом» или «нажимом», а «черпающим» движением, поможет ученику передать слитность долей, неразрывность их общего движения, показать доли такта в состоянии перехода, а не устоя.

С помощью жеста с удлинённой «отдачей» студенту легче выявить напевность разворачивания мелодии в ее движении от одной мелодической вершины к другой не только в произведениях медленного, спокойного характера с преобладанием крупных длительностей, но также исполняющихся в умеренных и быстрых темпах с различным ритмическим рисунком. Поясним это на примере. Допустим, что ученику необходимо протактировать 2–3 такта четвертями в умеренном темпе. Выполнить это задание он может в трех вариантах:

- при метроритмическом наполнении каждой доли шестнадцатыми;
- при метроритмическом наполнении каждой доли триолями;
- при метроритмическом наполнении каждой доли восьмыми.

В первом случае «удлинённая отдача» (выполняемая «черпающим» движением руки снизу-вверх) займет время звучания трех шестнадцатых в каждом взмахе. В конце третьей шестнадцатой мышечное напряжение быстро «выключается», и рука начинает свободно падать (на четвертую шестнадцатую). С началом следующей доли описанный выше процесс повторяется.

Точно такое же ощущение возникает при тактировании с метроритмическим наполнением каждой доли триолями с той лишь разницей, что в этом случае мышечное усилие «выключается» в конце второй восьмой каждой доли. «Стремление» (падение руки вниз) будет выполняться на третьей восьмой, таким же образом следует поступить и в третьем случае, где первую восьмую, в течение которой совершается

«отдача», чуть оттянуть во времени, соответственно сократив вторую восьмую («стремление»).

Что дает такая модификация одиночного жеста? Тактируя выше-описанным способом, обучающийся имеет возможность «вести» звук в течение звучания почти всей доли, тогда как при обычном тактировании он ощущает его в руке лишь в момент «точки-нажима», занимающей минимальную часть доли.

Применение жеста с «удлиненной отдачей» как бы «увеличивает» время звучания каждой доли, позволяет максимально «пропеть» ее в пространстве, помогает ученику физически ощутить звук в руке (он его «поднимает», «ведет», «несет»), а дирижер получает возможность наглядно контролировать мышечное наполнение каждой доли. Это становится возможным благодаря тому, что усилие постоянно направлено в одну сторону – вверх, что облегчает контроль, так как в обычном жесте ученику приходится проверять мышечное ощущение в разнонаправленных движениях руки (вниз, в сторону).

Вместе с тем воспитание «певучести» дирижерского жеста, ощущение «звука в руке» является задачей первостепенной важности и ее решению во многом способствует знание студентами элементов дирижерского взмаха и их функций, где эффективным приемом воспитания певучести, «ощущения звука в руке» является использование жеста с «удлиненной отдачей».

Опыт исполнительской и педагогической деятельности выдающихся представителей хорового искусства прошлого и настоящего показывает, что в обучении одним из ведущих признаков является путь формирования музыкально-выразительной стороны дирижирования. Выразительный жест – важнейшее средство воздействия на певческий коллектив при исполнении хорового произведения. Основой выразительного жеста может быть только глубокое прочувствование и осознание дирижером содержания произведения, его идеи.

Формирование навыков выразительного дирижирования должно начинаться на этапе освоения элементарных дирижерских жестов. Так, при изучении той или иной дирижерской схемы наряду с требованием добиться ясного рисунка, выявления метроритмических особенностей тактирования, выработки ощущения наполняемости каждой доли перед обучающимися может быть поставлена задача выражения определенного эмоционального состояния («протактируй радостно», «задумчиво», «печально»). Соответственно указанным характеристикам звучания будут оформляться и жесты дирижера. Для тактирования «под музыку» необходимо подбирать такой материал, который давал бы яркие исполни-

тельные импульсы, побуждающие к поиску движений, необходимых для выражения эмоционального характера звучания. С самого начала студент должен усвоить два основных принципа работы над выразительностью жеста:

- жесты дирижера связаны с выразительностью звучания музыки;
- главное в формировании выразительного жеста – стремление передать как можно большее количество информации о характере и деталях звучания.

По мере развития дирижерского аппарата, накопления обучающимся музыкально-слуховых впечатлений исполнительские задачи будут постепенно усложняться. От студента потребуются умение передавать степень напряженности того или иного чувства, а нередко и переход в иное качество эмоционального состояния. Но принципиальная установка «от слуха – к выразительности движения» должна оставаться неизменной.

Важным шагом на пути формирования «отзывчивой моторной периферии», обуславливающим эффективность работы над выразительностью дирижерского жеста, является привитие ученику осознанных мышечных ощущений. Дирижер-исполнитель должен выработать в себе представление о физически ощутимой в руках звуковой массе, с чем тесно связаны все его движения. Это, своего рода, мышечное выражение музыки, которое служит основой управления динамической стороной исполнения.

Мышечное ощущение динамики звука, умение его дифференцировать необходимы для воспитания и многих других дирижерских технических навыков: выражение метроритма и темпа, показ различного рода акцентов, «нажимов», различных элементов хоровой фактуры и т. д.

Работа по воспитанию чуткой моторики, своевременно реагирующей на тончайшие изменения смысла решаемой творческой задачи, представляется в качестве одной из важных задач, которую так или иначе должен решить педагог на пути достижения в дирижерских жестах своих учеников подлинной согласованности между творчеством и техникой. Приступая к ее выполнению, необходимо дать обучающемуся представление о видах дирижерских движений. Таковыми являются «поднимание», «опускание», «перенос», «растягивание», «нажим». Из их многообразия наибольшее внимание на первых порах уделяется движению руки вверх, осваиванию плавного восходящего движения, так как оно наглядно и образно передает кантиленность воображаемого звучания и наиболее удобно для выработки у начинающего дирижера разно-

образных мышечных ощущений. Формированию последних способствует то обстоятельство, что, поднимая руки вверх, дирижер совершает различные действия: «растягивает укрепленную на плоскости пружину», «поднимает груз», «преодолевают сопротивление внешней среды» и т. п. Все эти психологические приспособления помогают ему при выполнении указанных движений дифференцировать мышечные усилия, а это в свою очередь подводит студента к освоению навыка звукового «наполнения» доли. Научив дифференцировать мышечные усилия при поднятии руки вверх, осваивается «отдача» – элемент дирижерского жеста, имеющий кардинальное значение в формировании не только навыка звуковедения (важнейшего компонента выразительности дирижерского жеста), но и таких дирижерских средств, как управление темпо-ритмом, агогикой, динамикой.

Использование на первых уроках сразу нескольких различных движений (вниз, влево, вправо) отвлекает внимание обучающегося от выполнения главной задачи – совершать не движения, а звукодвижения. Освоение же преимущественно одного движения (вверх) поможет ему реализовать основной принцип звуковедения, превратить свою руку в «звучащий инструмент». Для отработки жестов с «удлиненной отдачей» целесообразнее всего использовать музыкальные произведения (хоровые, вокальные, инструментальные) с 3-дольной пульсацией. Это обусловлено тем, что в структуре кантиленного вальсообразного жеста ярко выражены устремленность к «точке», плавность заполнения «отдачи». После того как будет усвоено восходящее движение, можно приступить к отработке «нажимов», «ударов», различных акцентов, других видов дирижерских движений. Одним из центральных моментов в работе над выразительным жестом является поиск приемов, отображающих смысловые связи между звуками внутри мотивов, фраз и других структурных построений.

Дирижерским движениям свойственна трехмерная объемная форма, осознание которой имеет большое значение, раскрывая перед молодым хормейстером новые выразительные возможности рисунка, воспитывая в нем ощущение объемности звукодвижения, создавая предпосылки для звуковой лепки в жесте. Рассматривая выразительные свойства глубины плана в дирижерском рисунке, они определяются, прежде всего, звуковой перспективностью, а, следовательно, и динамикой звучания. Чем рельефнее та или иная партия, группа или голос в общем звуковом потоке, тем более четким и зримым должен быть рисунок движений. Противоположная задача, то есть затушевывание, при-

крытие той или иной партии, группы или голоса связано обычно с «убиранием рук к корпусу». Итак, чтобы выделенные при анализе хоровой партитуры «опорные» доли прозвучали убедительнее и рельефнее, дирижеру следует показать их в более высокой позиции и на переднем плане. Но и в этом случае жесту дирижера может не доставать требуемой выразительности, осмысленности, направленности к кульминационной точке развития. В полной мере эта задача может быть решена лишь тогда, когда дирижер будет постоянно заботиться о выявлении смысловых связей между отдельными звуками внутри мотива, между мотивами внутри фразы и т. д. Выполняя тактирование, хормейстер должен осознавать, что не отдельные звенья-доли складываются в некий комплекс, а единое действие внутренне подразделяется на эти звенья. Для этого ему необходимо хорошо чувствовать и понимать логику музыкального развития как в произведении в целом, так и во всех его структурных звеньях, ощущать эмоционально-образный строй дирижируемого сочинения.

Остается выяснить, каким образом дирижер будет показывать «неопорные» доли? Устремленность, переходность «неопорных» долей можно передать различными способами. Например, посредством «обращенного ауфтакта». Для того чтобы лучше понять суть этого ауфтакта, сравним его с обычным дирижерским движением. В обычном ауфтакте сила всегда направлена вниз, к нижней точке движения. Таким жестом можно хорошо показать устой, опору, то есть выделить звук, подчеркнуть его. Следовательно, для того, чтобы устранить в жесте опорность, нужно изменить направленность силы в нем, лишить его устремленности к точке опоры. Сделать это можно двояко:

- направить жест не вниз, а вверх. Наблюдая за руками опытных дирижеров в концерте или на репетиции, мы нередко можем видеть, как они, пытаясь сообщить хору (оркестру) устремленность к кульминационной точке развития или заметно ускорить темп, начинают совершать «кругообразные» движения вне схемы. При этом нетрудно заметить, что ощущение общего потока движения, устремленность к заданной точке развития мелодии возникает как раз в силу того, что руки дирижера стремятся преодолеть естественное притяжение к нижней плоскости тактирования. Такого рода движения и есть обращенный ауфтакт, одно из достоинств которого заключается в том, что он устраняет, разобщенность долей, лишает их метрической спорности, тем самым, выражая устремленность к кульминационной точке.
- направить жест не вниз, а в сторону – влево или вправо, то есть ис-

пользовать так называемое «смычкообразное» движение. Таким жестом удобно передать слитность звуков, плавность перехода одной доли в другую.

Итак, для того чтобы передать жестами непрерывность общего потока мелодического развития к заданной точке, необходимо сообщить им неустойчивость, переходность, устремленность к опорным центрам. Сделать это можно, как мы показали, с помощью обращенного ауфтакта и горизонтальных «смычкообразных» движений, а также путем распределения силы жестов-ударов. Важно, чтобы сам обучающийся хорошо прочувствовал устремленность к «опорным» точкам мелодии и пытался передавать ее не только жестом, но и с помощью таких эффективных средств воздействия на хоровой коллектив, как мимика дирижера и его взгляд.

Интонационное освоение хорового сочинения должно широко опираться на навыки интонирования, приобретенные обучающимися на занятиях вокала, хорового класса, основного инструмента. Работа над выразительностью жеста должна начинаться с первых уроков обучения дирижированию и пронизывать весь процесс постановки дирижерского аппарата студентов. Успешность ее во многом зависит от сформированности у обучающихся мышечных ощущений, владения навыком дифференциации мышечных усилий в зависимости от динамики и характера звучания музыкального произведения. Эффективность формирования умения напрягать и расслаблять мышцы в соответствии со смысловой задачей может способствовать использованию однонаправленного жеста с «удлиненной отдачей».

Таким образом, формирование музыкально-выразительной стороны дирижирования – единственный путь успешного овладения художественной дирижерской техникой. Овладение навыками выразительного прочтения хоровой партитуры и ее мануального освоения немыслимо без:

- ощущения целостности хорового сочетания, его художественного замысла и формы;
- пристального внимания к интонационной сущности музыки, ее эмоционально-образной сфере;
- осознания выразительной и формообразующей роли средств музыкальной выразительности.

2. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НАД ХОРОВЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

Современный учебный процесс все в большей мере приобретает характер самостоятельного труда студентов, организуемого и управляемого преподавателем на основе новейших методов и средств обучения. Для того чтобы начинающий дирижер мог непрерывно повышать свою квалификацию, он должен научиться активно, осознанно и целенаправленно работать самостоятельно, приобрести в этом потребность, вооружиться навыками поиска новых знаний и эффективного применения их в практической деятельности. Еще А. Дистервег отмечал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...» [8, с. 113].

Специфика искусства дирижера заключается в том, что инструментом его творчества является он сам. Содержание музыки является источником определенных двигательных приемов, музыкально осмысленных движений, необходимых в дирижерской практике. При работе над произведением, студент, ориентируясь на то, что жест должен не следовать за музыкой, не иллюстрировать ее, а вызывать к жизни звучание в рамках определенного исполнительского стиля, определяет выбор дирижерских жестов и приемов адекватно реализуемых в рамках конкретного произведения.

Особенности функционирования системы исполнительских средств, составляющих исполнительскую стилистику будущего учителя музыки (руководителя хорового коллектива), обуславливаются характером связей этих средств, важнейшие из которых имеют системно-образующее значение, так как «связаны со стилем как целым прямыми и обратными связями: они его выражают и одновременно испытывают его воздействие, свертывают глобальное означаемое стиля в структуре

своих значений» [15, с. 33]. Они же определяют и внутреннюю структуру стиля.

Исполнительская стилистика понимается как характерная для конкретного исполнителя (хормейстера) совокупность выразительных и исполнительских средств, обеспечивающих наиболее успешное оформление звукового результата (тембральное многообразие, гибкая агогика, ритмическая выразительность, звуковедение, дикция, фразировка, характер и качество звука, динамика, темп и т. д.) и проявляющееся в сложной системной организации.

Практика показывает, что широта в выборе выразительных и исполнительских средств не реализуется полностью даже у самого разносторонне одаренного хормейстера. Мысль его чаще всего концентрируется на узловых точках в форме авторских концепций, которые становятся смыслом самовыражения, оттачиваются и раскрываются на протяжении всей творческой жизни, делая исполнительский стиль контрастным по отношению к другим и одновременно внутренне завершенным, логичным.

В самостоятельной работе над учебным материалом студент вынужден обходиться без своего «инструмента», то есть хора. К моменту первой же репетиции с хором ему необходимо создать идеальную модель предстоящего звучания хоровой партитуры (внутренне слышать все сочинение, иметь свое законченное «видение» образной сферы, понимание идейно-художественного смысла, свою индивидуальную исполнительскую трактовку произведения).

Развить способность мысленно моделировать художественно-образное звучание хорового произведения нелегко, она приходит чаще всего с опытом практической работы с хором. Но стремиться к внутреннему слышанию хорового звучания студенту необходимо постоянно. Речь идет о способности к мысленному представлению звучания незнакомой хоровой партитуры до ее непосредственного исполнения (в звучании собственного голоса, в хоре, на инструменте). Многие выдающиеся дирижеры и музыканты подчеркивали, что предварительное мысленное изучение партитуры – важнейший компонент работы, на котором основывается дирижерское искусство,

В целях активизации музыкального мышления студента, развития его внутреннего слуха, закрепления навыка осознанного восприятия метроритма и т. д. весь процесс самостоятельного изучения хорового произведения, на наш взгляд, должен состоять из ряда взаимосвязан-

ных этапов, образующих целостную систему в виде приведенной ниже схемы.

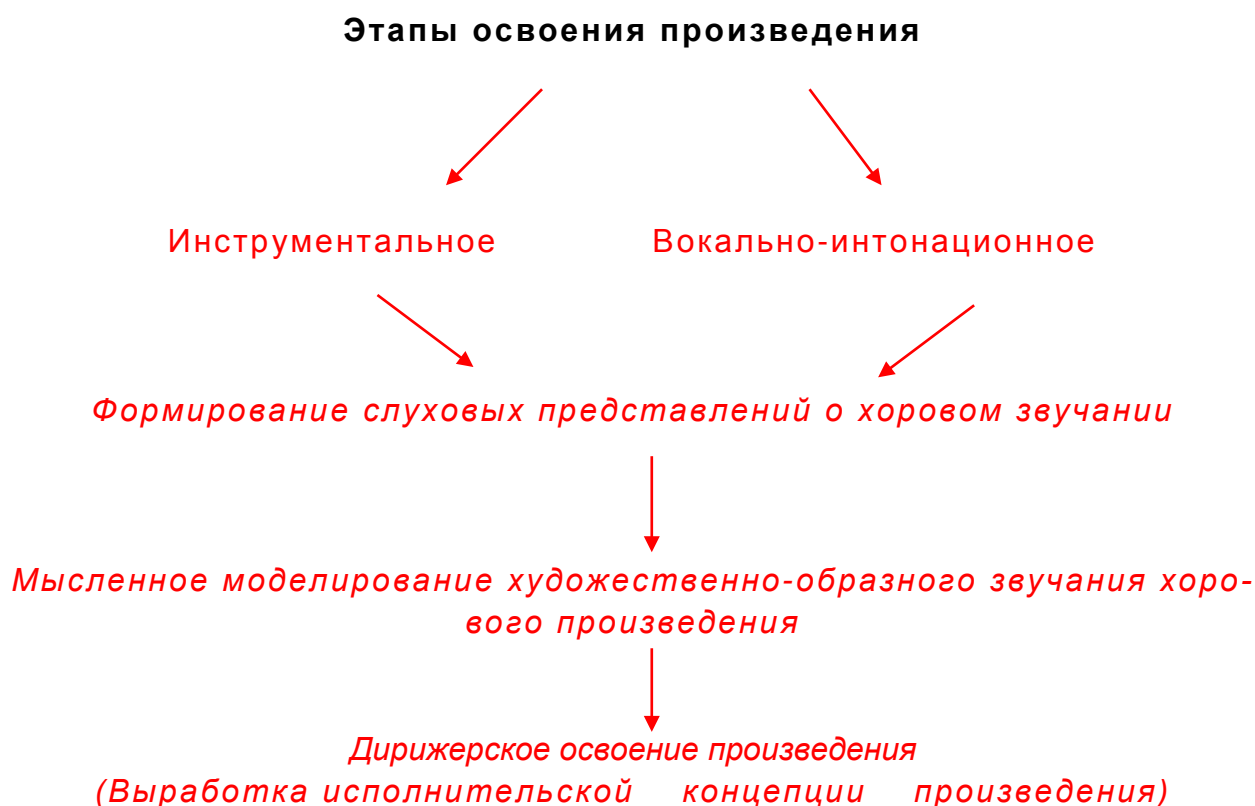


Схема иллюстрирует путь движения в изучении хорового произведения от момента первоначального знакомства с ним к слышанию и «видению» его в концертном исполнении. Как видно из схемы, дирижерскому освоению произведения должны предшествовать глубокий всесторонний анализ и вокально-интонационное и инструментальное освоение. Рассмотрим главные этапы работы над учебным репертуаром в классе дирижирования.

I этап. Анализ хорового произведения

Анализ хоровой музыки является обязательным условием профессиональной подготовки дирижера, так как способствует формированию личности педагога-музыканта. По словам Г. Нейгауза, исполнитель должен быть в какой-то мере и историком, и теоретиком. Эта мысль нашла свое отражение в работах лучших дирижеров-хоровиков. Однако наиболее концентрированно советы молодому дирижеру изложил П. Чесноков: «Не берись за работу над сочинением, которого не воспринимаешь полностью своим сознанием и чувством. Не приходи к хору с сочинением, предварительно тобою не изученным, не проанализиро-

ванным всесторонне» [41, с. 237]. Но еще большую ценность представляют образцы анализа хоровой музыки, выполненные П. Чесноковым, – первые в хороведческой литературе.

В теоретической и методической литературе разные разделы и вопросы исполнительского анализа раскрыты в неодинаковой степени. Наиболее разработан музыкально-теоретический анализ, которому посвящены такие фундаментальные учебники и учебные пособия, как «Анализ музыкальных произведений» Л. Мазеля и В. Цуккермана, «Музыкальная форма» И. Способина, «Музыкальный язык» М. Ройтерштейна. Большое количество методической литературы посвящено вокально-хоровому анализу партитуры, вопросам работы над хоровым строем, ансамблем, дикцией в известных трудах П. Чеснокова [41], Г. Дмитриевского [9], К. Пигрова [25], К. Птицы [26], В. Соколова [37], В. Краснощекова [12], К. Виноградова [5], А. Андреевой [1], Л. Безбородовой [3], Л. Уколовой [38]. Известный советский хоровой дирижер В. Живов в пособии по анализу для дирижерско-хоровых факультетов впервые выделил исполнительский анализ хорового произведения как самостоятельный раздел хороведения. В нем рассматриваются вопросы методики исполнительского анализа хоровой партитуры, анализа средств музыкальной выразительности и дирижерских средств их воплощения, стилистического анализа.

Анализ хоровой музыки стал объектом столь пристального внимания видных методистов дирижерско-хорового воспитания потому, что он обеспечивает решение как творческих (углубленное изучение хорового произведения, выработка высокохудожественной интерпретации репертуара и т. д.), так и общепедагогических задач (формирование аналитико-исследовательских способностей, привитие эстетического вкуса и т. п.).

Аналитическая работа пронизывает все этапы изучения хорового репертуара, а ее результаты служат материалом для самостоятельной подготовки студентами письменной аннотации и выработки концепции концертного исполнения произведений. Таким образом, практика показывает, что анализ хорового произведения не ограничивается, как иногда принято думать, лишь теоретической стороной: он очень важен и для практической работы дирижера. По меткому определению П. Г. Чеснокова, детальное изучение музыки и текста произведения является «долгом для дирижера» [41].

Параллельно с техническим этапом работы над текстом хормейстер должен познакомиться с *творчеством авторов* произведения: *поэта* и *композитора*. На основе изучения литературы (справочного, тео-

ретического и методического характера), эскизного знакомства с примерами поэтического и музыкального творчества авторов происходит анализ и усвоение историко-стилистического направления творчества, индивидуального авторского почерка, средств и приемов художественной выразительности. Изучение индивидуальных особенностей стиля не должно ограничиваться рамками выбранного для разучивания произведения. Для полноты представления необходимо познакомиться с несколькими примерами творческого наследия авторов, изложенных в разных жанрах, формах и направлениях.

Анализ поэтических текстов хоровых произведений, представленных преимущественно в наиболее распространенной форме акапельной музыки, показывает, что чаще всего в произведении используется не все стихотворение целиком, а лишь его часть, иногда ограничивающаяся всего несколькими строками. Для полноты впечатления необходимо прочитать все стихотворение целиком, без купюр и сокращений. Проникновение в содержание произведения должно быть подкреплено изучением и анализом примеров малых и крупных форм в творчестве авторов (отдельных циклов, баллад, поэм, романов, драм, циклов хоровых произведений, хоровых концертов, кантат, ораторий, опер и т. д.), созданных ими в различные периоды жизни. Это позволит проследить становление индивидуального стиля письма, поэта и композитора, их творческого почерка.

Хоровая литература богата произведениями, написанными композиторами на один и тот же поэтический текст. Например, стихотворение М. Лермонтова «Утес» послужило основой для авторских хоровых шедевров, созданных в разные годы А. Даргомыжским, Н. Римским-Корсаковым, П. Чайковским, В. Шебалиным, И. Галкиным и др.

Фрагменты поэтической поэмы А. Пушкина «Полтава» нашли блистательное отражение в крупном полотне – классической опере П. Чайковского «Мазепа» и в малой форме акапельной миниатюре современного композитора Р. Щедрина «Тиха украинская ночь». Этот ряд можно бесконечно продолжать. Выявление особенностей индивидуального прочтения одного и того же литературного источника, своеобразие построения сюжетной композиции, музыкального ее оформления у разных композиторов развернет эмоциональное и артистическое воображение дирижера.

В конечном итоге это позволит ему наиболее полно и детально раскрыть образное содержание и характер изучаемого хорового произведения, постичь глубину и сущность авторского замысла.

Самостоятельная подготовка дирижером партитуры хорового произведения невозможна без работы над поэтическим текстом. *Работа над текстом* должна начинаться с выразительного его чтения, выявления основной идеи и характеристики образов. Затем следует проанализировать содержание текста, выяснить стиль и форму стихотворения, сосчитать количество строф и проанализировать принципы их построения, определить тип стихотворной стопы (размер произведения). В. Живов советует разбить текст на части, каждую часть на более мелкие структурные единицы, определить в каждой фразе главные ударные слова, помогающие понять основную мысль. С большим вниманием автор советует изучить расстановку знаков препинаний, которые часто выполняют художественно-выразительные функции [10, с. 112]. После этого необходимо отметить эмоционально-смысловую вершину текста и сопоставить ее с музыкальной кульминацией в хоровом произведении.

Поэтический текст должен быть выучен дирижером наизусть и декламироваться выразительно и эмоционально.

II этап. Освоение произведения

Здесь мы выделяем инструментальное и вокально-интонационное освоение.

Под инструментальным освоением понимается изучение хорового и инструментального компонентов партитуры. Непосредственное исполнение всего произведения студент может осуществить только на фортепиано. Для дирижера этот инструмент является моделью его специального «инструмента» – хора. С помощью фортепиано можно услышать все компоненты хоровой партитуры одновременно и на базе этого представить себе хоровое звучание, поэтому необходимо вырабатывать умение слышать, понимать и воспроизводить все тонкости фактуры хорового произведения. Здесь будущему учителю следует самостоятельно определить сложные места, поставить удобную аппликатуру. Изучая партитуру на фортепиано, необходимо стараться услышать за звучанием инструмента звучание хора. Продуманная и выразительная фразировка при игре, поможет в дальнейшем нахождению нужных жестов в дирижировании.

Первоначально следует *сыграть хоровую партитуру целиком*, для того чтобы составить целостное о ней впечатление. При *первом проигрывании* определяется форма произведения, его тональность, размер, темп, характер. Затем по принципу от общего к частному начинается освоение каждой отдельной части произведения, выявляется ее

ладотональный план, анализируется мелодический и гармонический язык построения, фиксируются отклонения и модуляции, агогические и темповые изменения, отмечаются цезуры между музыкальными фразами.

Затем следует *этап вокально-интонационного освоения* произведения, который начинается с исполнения партитуры на фортепиано. При этом необходимо играть хоровое сочинение выразительно, добросовестно, точно выполняя все авторские указания в тексте. Исполнение партитуры на фортепиано следует максимально приближать к воображаемому хоровому звучанию.

Как указывает В. Краснощеков [12], при этом необходимо соблюдать *следующие правила*:

1. Озвучивая всю ткань, рельефно выделять основную мелодическую тему в произведениях гомофонно-гармонического склада и мелодическую линию каждого отдельного голоса в произведениях полифонического склада изложения.

2. При игре опираться на басовый голос как фундамент звучности хорового аккорда в акапельных произведениях.

3. Исполнять произведение по-хоровому, отражая не только все музыкальные средства (темп, динамика, фраза и т. д.), но и пытаясь выразить особенности хорового звучания.

4. Согласно расставленным цезурам исполнять фразы, исходя из использованных в произведениях типов дыхания.

5. Максимально соблюдать законы вокально-речевого произношения текста.

6. Исполнять партитуру, не применяя педаль, добиваясь приема максимальной связанности, сцепленности хоровых аккордов между собой.

7. При исполнении сложных многоголосных произведений с большим количеством *divisi* в партиях можно использовать приемы упрощения хоровой фактуры.

Разучивание мелодий хоровых партий целесообразно проводить в определенной последовательности:

1. Сольфеджировать мелодию каждого отдельного голоса от начала до конца по горизонтали.

2. Пропевать темы хоровых партий пофразно вразбивку друг за другом в любом порядке сочетания голосов.

3. Использовать прием пения мелодии вслух с приемом пения «про себя» для развития внутреннего слышания партитуры в целом.

4. Выучить отдельно, пропевая снизу вверх по вертикали, начиная с басового голоса, трудные гармонические обороты, срединные и заключительные каденции.

5. Сочетать одновременно инструментальные и вокальные методы освоения музыкального текста: пение одного голоса сопровождать игрой остальных голосов на фортепиано, динамически уравнивая общее звучание, избегая при этом солирования пропеваемого голоса.

6. Использовать во взаимосвязи вокальные и дирижерские приемы: исполнять мелодию хоровой партии с одновременным ее тактированием.

7. Выучить всю хоровую партитуру по вертикали с первого по последний аккорд, начиная с басового голоса.

8. В произведениях с сопровождением отдельно выучить хоровую, а затем инструментальную партии, после этого их следует соединить.

III этап. Дирижерское освоение хорового произведения

Этот этап наиболее сложен и трудоемок. Здесь предполагается отбор и применение средств дирижирования с целью реализации авторского замысла.

Необходимо сочетать приемы дирижирования партитуры целиком с остановкой и тщательной работой над отдельными ее частями. Изучение произведения должно производиться в рабочем умеренном темпе, соответствующем темпу последующего разучивания партитуры с хором. Отдельно отрабатываются наиболее трудные в техническом отношении фрагменты произведения.

При дирижировании рекомендуется уделять особое внимание жестам управления хоровой звучностью (показу звуковысотности, метроритма, кантилены и т. д.). При работе над трудными местами необходимо применять приемы выстраивания хоровых аккордов с помощью показа отдельным жестом вступление каждой хоровой партии.

При работе над унисонами следует использовать способы остановки, филирования звука, позволяющие каждому певцу и хору в целом услышать себя и слиться в единое чистое звучание. Отдельно отрабатываются наиболее выразительные жесты для показа штрихов, вступлений и снятий, темповых и агогических изменений, дикционных трудностей в исполнении произведения.

Дирижерское освоение учебного репертуара заканчивается составлением плана репетиционной работы с хором и определением концепции концертного исполнения произведения. Существенную помощь по

совершенствованию самостоятельной работы студента в классе дирижирования окажет широкое применение комплекса ТСО.

Процесс профессиональной самостоятельной работы студента над учебным репертуаром в классе хорового дирижирования принесет желаемые результаты только тогда, когда он будет представлять собой четкую и целостную систему, которая обеспечит не только более высокий уровень дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки, но и успешное формирование качеств активной творческой личности. При этом задача педагога – учить студента преодолевать инерционность в дирижерском воплощении, мышлении, восприятии данного произведения, варьировать свое эмоциональное, художественное, техническое видение произведения в дирижерском жесте. Развитие самостоятельности невозможно без последовательного и заинтересованного управления работой студентов со стороны педагога, а также систематического и правильно налаженного контроля. От преподавателя требуются не только глубокие знания и умения в области дирижерско-хоровых дисциплин, но и достаточное для успешной деятельности психолого-педагогическое мастерство.

К видам контроля за самостоятельной работой студентов по дирижированию можно отнести: проверку и оценку выполненных заданий, экраны текущей успеваемости с последующим обсуждением итогов, деловые игры, конкурсы на лучшее исполнение самостоятельно выученных хоровых произведений или школьных песен, конкурс на лучшую аннотацию, тематические концерты, промежуточные зачеты, контрольные занятия, академические концерты.

Таким образом, под профессиональной самостоятельностью студента в классе хорового дирижирования, руководимой и контролируемой педагогом, понимается умение обучаемого проникнуть в эмоционально-смысловое содержание изучаемого хорового произведения и выразить его исполнительскими средствами с целью воздействия на воображаемый им реальный хоровой коллектив.

3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ НАД ХОРОВОЙ ПАРТИТУРОЙ

Хоровое искусство конца XX – начала XXI века – явление яркое и многогранное. На данном этапе репертуар отличается широтой и разнообразием, ознаменован обогащением тематики и образного строя. Это произведения эпохи Возрождения, западноевропейской и русской классики, народной музыки, современные хоровые сочинения. Подобная палитра требует от хормейстера знаний и навыков работы с произведениями разных стилей и жанров, не только в процессе разучивания сочинения с хоровым коллективом, но и при его самостоятельной дирижерско-исполнительской подготовке. В этом смысле особую актуальность приобретает умение хорового дирижера адекватно интерпретировать сочинение с помощью средств музыкальной выразительности в рамках определенного исполнительского стиля, который и обуславливает их выбор.

Как известно, слово стиль заимствовано из древнегреческого. В греко-латинской терминологии слову «*stylus*» соответствовало понятие «палочка для письма на восковых дощечках» и ассоциировалось с почерком. Узнаваемый почерк (стиль) и послужил прототипом для понятия более высоких уровней – индивидуальности авторского слова, творческой манеры [4, с. 333].

В современном музыкознании понятие «стиль» интерпретируется довольно широко. Выявляется ряд направлений:

- работы, посвященные определенным композиторам, в которых рассматривается система художественных средств и приемов, особенности формы и содержания в их творчестве, связь с историческим контекстом;
- понимание стиля как конкретной стилевой общности;
- раскрытие понятия стиля как исторически обширного пласта музыки и музыкальной культуры.

Развитие композиторской и исполнительской практики, усиление процессов взаимодействия различных стилей в рамках творчества одного композитора, явление полистилистики, стилистического синтеза, эк-

лектики и др. – способствовало усилению внимания исследователей к теоретическим разработкам проблем стиля, уточнению понятий и методики анализа. На протяжении XX столетия шло интенсивное изучение музыкального стиля как эстетической категории. Это работы Б. Асафьева, Ю. Кремлева, Е. Ручьевской, А. Сохора, В. Холоповой и других, в которых ученые рассматривают стиль как «интонационно-выразительное постоянство» (Б. Асафьев), как «систему отношений» (Е. Ручьевская), как «высший вид художественного единства» (С. Скребков), как «один из факторов содержательной типизации музыки» (В. Холопова) и т. д.

Изучению художественных принципов музыкальных исторических стилей посвящена монография С. Скребкова [36]. Автор выявляет последовательность принципов объединения музыкального материала (остинатность, переменность, централизующее единство), проявляющиеся в тематизме, музыкальном языке и структуре. Отмечает, что «каждый последующий включает в себя предыдущее, отражая не только возрастающую сложность форм, но и их преемственность» [36, с. 4].

Е. Назайкинский раскрывает музыкальный стиль как важнейший компонент художественного содержания, как особое качество художественной формы и языка. Автор определяет три фактора важных для стиля:

- единый генезис, то есть ряд музыкальных явлений (произведений, фольклорных творений, исполнительских интерпретаций и т. д.), которые необходимым образом соотносятся «с одним породившим эти явления источником – творчеством конкретного композитора, определенной эпохи, культуры, нации, жанрового локуса и т. д.» [22, с. 22];
- необходимость его музыкальной выраженности, то есть наличие исключительно музыкальных свойств. По мнению Е. Назайкинского: «Жизненные события, психические состояния, черты личности, психологические процессы сочинения музыки составляют лишь предметы и условия музыкального творчества. Они лишь косвенно отражаются в музыке и ее стиле» [22, с. 23];
- вовлечение всей совокупности свойств музыки, образующей органически целостную систему, что подразумевает охват всех сторон музыкально-звукового текста. В то же время «наиболее яркие в стилевом отношении средства и особенности музыки являются отличительными и могут быть отнесены к характерным признакам стиля» [22, с. 27].

В свою очередь, В. Медушевский рассматривает художественный стиль как семиотический объект, возникающий «на основе произведений, объединенных целостностью мировосприятия, ставшего означаемым стиля, неразрывно связанным с его означающим – системой выразительных средств» [15]. Исследование стиля, по мнению автора, – необходимо с двух сторон: изнутри, что позволит судить о его цельности, однородности или контрастности, широте или узости, простоте или сложности и извне, что раскроет его оригинальность и своеобразие.

При определении специфики содержания стиля, автор останавливается на двух ракурсах. Рассматривая данный феномен «вдоль», он пишет о том, что стиль имеет свою внутреннюю организацию и включает два его плана – «буква» и «дух» – в одно целое. С одной стороны («буква») – это почерк композитора (индивидуальное употребление им норм музыкального языка), музыкальный язык национальной школы (включающий в себя «языки» ряда авторов), совокупность исполнительских средств (стилистических знаков), свойственных данному исполнителю или исполнительской школе. Автор отмечает, что стилистические знаки имеют не одинаковую стилистическую нагрузку. «Существуют активные средства, входящие в центр стилистического словаря, и фоновые с минимальной стилевой нагрузкой, образующие его периферию» [15, с. 33]. С другой («дух») – личность и темперамент композитора или исполнителя, образ и типология национального мышления, миропонимание и идеалы, характерные для данной эпохи.

композиторский стиль



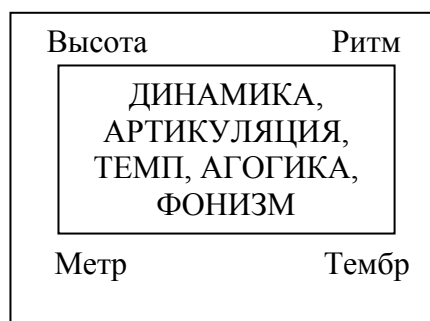
Композиторский «центр»:

гармония, мелодика, тематизм, архитекtonика, метроритмика, фактура, оркестровка и др.

Композиторская «периферия»:

динамика, агогика, артикуляция, микроинтервалика на нетемперированных инструментах и др.

исполнительский стиль



Исполнительский «центр»:

динамика, агогика, артикуляция, микроинтервалика на нетемперированных инструментах и др.

Исполнительская «периферия»:

гармония, мелодика, тематизм, архитекtonика, метроритмика, фактура, оркестровка и др.

Развивая мысль В. Медушевского об активных и фоновых средствах музыкального языка, В. Холопова в работе «Музыка как вид искусства» [39] проецирует подобный подход на изучение исполнительского стиля, определяя его «центр» и «периферию». Она пишет: «У исполнителя композиторские “центр” и “периферия” ... предстают в обращенном соотношении: “периферия” становится “центром”, а “центр” – “периферией»» [39, с. 226–227].

В трудах музыковедов получила разработку и проблема методов анализа, направленных на выявление особенностей стиля в музыкальном творчестве, в отдельных произведениях (Б. Асафьев, Е. Ручьевская, В. Фомин и др.).

История бытования понятия «исполнительский стиль» насчитывает несколько столетий; первые упоминания о нем встречаются в педагогических трактатах XVII–XVIII веков, под которым понимается некая «правильная», соответствующая общепринятым нормам и традициям манера исполнения. Усиление же интереса собственно к исполнительскому стилю, его научное обоснование характерно для теории и практики XX века.

Одной из первых работ, затрагивающих вопрос исполнительского стиля, стал труд К. Мартинсена «Индивидуальная фортепианная техника», появившийся в 30-е годы XX столетия [14], где на примере фортепианного исполнительского искусства впервые поднимается вопрос о закономерности связи индивидуального стиля и техники пианиста со стилем эпохи как явлением художественной культуры. Автор показывает, что индивидуальный стиль исполнителя исторически обусловлен в своем общественном бытии, многообразно связан как с современной ему, так и предшествующей культурой, обладает особой эстетикой, в рамках которой по своему решается вопрос выразительности, трактовки виртуозности и техники.

Несмотря на то что изучение стиля исполнителя весьма актуальная проблема, дальнейшую разработку она получила лишь в публикациях исследователей второй половины XX столетия.

В 60-е годы появляется ряд музыковедческих работ, где стиль рассматривается с разных сторон и в различных связях. Это статьи М. Михайлова [18–19], Л. Раабена [28–29] и др. В частности, М. Михайлов говорит о стиле как явлении, образующемся на пересечении категорий общего и особенного, как диалектике традиционного и новаторского, преемственно унаследованного и индивидуально неповторимого. Автор

отмечает, что особенное каждому стилю придают определенные музыкально-выразительные средства, они «в условиях определенного стиля носят всегда индивидуализированный характер, который создается его специфическими нормами. Специфика стиля обнаруживается как в конкретно-интонационном характере отдельных выразительных средств, так и в системе их взаимодействия» [18, с. 21]. Черты общности сообщают стилю традиции, присутствующие на всех стилевых уровнях, в том числе и на уровне индивидуального стиля. «Ими обусловлена связь, существующая между различными стилями, благодаря которой отдельные стили не превращаются в системы абсолютно замкнутые в себе» [18, с. 22]. Их активность зависит от степени «переинтонирования» (Б. Асафьев) в условиях определенного стилевого контекста.

В свою очередь, Л. Раабен в статье «Об объективном и субъективном в исполнительском искусстве» рассматривает исполнительский стиль как диалектическое «единство противоположностей», где объективное и субъективное начала находятся в постоянной борьбе между собой. Автор пишет: «Мировоззрение исполнителя, как и каждого человека, формируется окружающей его объективной действительностью. Исполняя любое произведение, он отражает свое отношение к действительности в целом. Но одновременно для исполнителя объективной стороной искусства, его «предметом» становится само произведение, в котором действительность предстает для него в «определенном» виде» [28, с. 24].

Исследователь предлагает определять особенности исполнительского стиля через анализ отношения исполнителя к исполняемому произведению, так как общие требования, сложившиеся в определенную эпоху и в конкретном историческом стиле «по-своему преломляются сознанием отдельного исполнителя, ибо любой исполнитель, даже с очень слабо выраженной индивидуальностью, обладает особыми, одному ему присущими творческими приемами, разработанными и откристаллизовавшимися в результате его собственной художественной практики», вместе с тем «отличительные качества игры определяют индивидуальный стиль исполнения, который, однако, является всегда разновидностью одного из исполнительских стилей современности и должен соответствовать потребностям данной эпохи» [28, с. 26].

В 70-е годы исследователи ставят вопрос о значении индивидуального исполнительского стиля для содержания интерпретации. В частности, Н. Корыхалова в работе «Интерпретация музыки» [11], рас-

смаатривая онтологический, бытийный статус музыкального произведения, его объективно-субъективную сущность, затрагивает проблемы исполнительской стилистики, показывает индивидуальный исполнительский стиль как особо важную составляющую в создании интерпретации. Так, анализируя исследования по вопросам исполнительства и проблемам интерпретации, автор делает вывод, что особенности интерпретации произведения исполнителем определяются:

- индивидуальностью артиста;
- изменчивостью объективных условий бытования музыкального искусства;
- эволюцией музыкальных стилей, влекущей за собой перестройку интонационного мышления, смену и развитие техники музыкантов.

Подобную мысль, но двумя десятилетиями позже, развивает В. Холопова в труде «Музыка как вид искусства», в котором более детально останавливается на роли личности исполнителя в создании интерпретации. Особо подчеркивается, что имеет значение не только полученная им «школа, профессиональное образование, но и личные психологические и эстетические качества» [39, с. 298], под которыми подразумеваются: эмоциональная доминанта человека, приверженность к определенным художественным темам и образам, способность быть оригинальным, обладать артистическим «магнетизмом».

Автор рассматривает семантический механизм использования исполнительского стиля. Отмечает его многообразие, где, с одной стороны, он единственный и неповторимый, с другой – именно в силу его совершенства он имеет тенденцию к многократному воспроизведению, «тиражированию». В. Холопова определяет исполнительский стиль как «превращенный канон», который в качестве канонической модели должен быть рассмотрен двояко:

- по канонической логике внутри него, где «канонические модели ... действуют так, как им вообще свойственно, – они жестко приписывают следовать им как образцу, что приводит к замкнутости на этих детерминантах и отграниченности от других, чуждых моделей, в целом – к отграниченности от других индивидуальных стилей» [39, с. 95];
- по каноническому использованию за пределами его самого, когда стиль выступает в качестве художественной модели и «заразительная привлекательность авторского стиля влечет к его стилизации, цитированию, разнообразной работе с данной моделью» [39, с. 95].

В 80-е гг. XX века появляются работы, в которых стиль художника рассматривается как эстетическая категория. Отечественные исследователи ставят и решают в своих трудах проблему выявления его общих и специфических свойств, определяя место в общей структуре стиля. В частности они отмечают, что стилевая общность может объединять музыкально-художественные явления различного объема и временного диапазона (один автор, небольшая группа современников, несколько поколений деятелей определенного исторического периода или национальной школы), что позволило в эстетике определиться трем основным уровням художественного стиля: стиль исторический или эпохальный, стиль направления, стиль индивидуальный.

В свою очередь, Ю. Боров подчеркивает, что в иерархии стилевых уровней стиль художника занимает низшую ступень, а его творчество является первоосновой, на которой возникают коллективные стилевые уровни. Определяя структуру стиля, автор пишет: «Позднейшим по происхождению – пятым – уровнем стилистической общности является стиль художника, отражающий тип его художественного мышления. Как только человек исторически сформировался в личность – обрел самосознание и своеобразие в ориентациях и деятельности, так в искусство пришел индивидуальный стиль» [4, с. 222]. В связи с чем, исполнительский стиль музыканта является в известной мере и предпосылкой образования стилей коллективных, и одновременно частным их выражением.

Новый подход к изучению исполнительского стиля предложил в 80-е годы Я. Мильштейн. В статьях «К проблеме исполнительских стилей», «О некоторых тенденциях исполнительского искусства, исполнительской критики и воспитании пианиста» [17], эта проблема впервые рассматривается под углом зрения теории информации, раскрывается вопрос вариативной множественности исполнительских решений. «Для исполнителя, – пишет исследователь, – да и для слушателя музыка каждый раз наполняется новым смыслом. Говоря современным языком, “информация”, содержащаяся в музыкальном произведении, не однозначна и включает в себя бесконечное множество возможностей. ... Отсюда – сотворчество, и не только исполнителя, но и слушателя. Отсюда – вариантная множественность в исполнительском искусстве; музыкальное произведение живет во множестве исполнительских и слушательских вариантов» [17, с. 13].

В соответствии с этим, Я. Мильштейн обосновывает необходимость изучения стиля как результата творчества одного исполнителя, а также как стиль исполнения каким-либо музыкантом одного произведе-

ния. Автор отмечает, что при исследовании исполнительского стиля в центре внимания должна находиться индивидуальность исполнителя, подчеркивает, что «не в надиндивидуальном, а в индивидуальном коренится феномен исполнительского стиля» [17, с. 36].

Одним из факторов, способствующих не только формированию, но и пониманию стиля исполнителя, по мнению Я. Мильштейна, является исполнительский тезаурус (запас информации, эмоции, ассоциации). Как замечает исследователь: «Нельзя до конца понять и осмыслить стиль исполнителя, игнорируя его тезаурус, то есть объем и направленность, содержание – количественное и качественное – его опыт» [17, с. 20].

Вместе с тем важным фактором изучения исполнительского стиля Я. Мильштейн считает установление взаимовлияния стиля исполнения и стиля восприятия, подчеркивая, что в какой-то мере исполнитель вырастает из слушателя, исполнительский стиль – из слушательского стиля [17]. Подобное взаимовлияние порождено, по мнению исследователя, единым информационным пространством, в котором они существуют.

Среди фундаментальных исследований, посвященных проблеме исполнительских стилей, необходимо назвать работу В. Чинаева «Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII–XX веков» [42], где представлена картина развития исторических, эпохальных исполнительских стилей от классического до современного – «эпического» (по определению В. Чинаева). Автор рассматривает исполнительский стиль как «исторически и культурно обусловленное выражение духовной реальности, отраженное в адекватной системе художественных средств» [42, с. 10], помещая объект исследования в исторический и культурный контекст. Одновременно с этим исследователь показывает, что «исполнительский стиль как система эстетических принципов и выразительных средств, характерных для индивидуального артистического почерка или даже для конкретной художественной эпохи» [42, с. 6], проявляется в особенностях техники, способах звукоизвлечения, динамики, фразировки и т. д.

На рубеже XX–XXI веков появляются исследования, в которых исполнительские стили рассматриваются как комплексное явление, включающее композиторское и исполнительское творчество, музыкальную педагогику. Авторы определяют признаки исполнительского стиля, поднимают проблему научно обоснованного прочтения текста, вопросы эстетики стиля, поиск и выбор адекватных художественных средств выразительности – «языка» исполнителя (системы взаимодействия средств исполнительской выразительности).

В частности Е. Круглова [13] рассматривает исполнительский стиль как способ преподнесения вокального искусства своеобразным, внутренне присущим ему образом, при помощи художественно-выразительных средств, свойственных голосу, который отражает как господствующие художественные установки, так и творческий стиль исполняемого композиторского текста. Опираясь на музыковедческий метод познания музыкального содержания «через установление соответствующих ему выразительных средств с использованием выработанных наукой специальных терминов» (М. Михайлов), она показывает, что стилевые признаки исполнительского стиля – это определенная, специфическая система средств исполнительской выразительности.

Проблема исполнительского стиля в вокально-хоровом искусстве поднимается в работе В. Живова «Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика» [10]. Автор выделяет ряд критериев, отличающих исполнительский стиль, среди них:

- различное понимание и чувство исполняемой музыки;
- различный способ передачи музыки;
- психологическая и душевная организация личности;
- характер мышления;
- эмоциональный склад артиста.

Исходя из наблюдений, на основании существующей типологии исполнительских стилей, он характеризует три ключевых, типичных для современного вокального исполнительства:

- *классический стиль* исполнения, которому свойственны: особое внимание к точности текста, метрическая строгость и четкость, отчетливое обозначение первых долей такта. «Объективная логика определяет у исполнителя классического типа место и значение каждой детали, диктует строжайшее единство темпа, исключает какой бы то ни было субъективизм прочтения текста. Деталь для исполнителя-«классика» играет роль одного из отшлифованных кирпичиков, в результате сложения которых возникает целое» [10, с. 237];
- *романтический стиль* исполнения, значительно преобразовавшийся в середине XX – начале XXI века, которому типичны: драматический, напряженный характер, насыщение процесса творчества певца глубоким интеллектуализмом, философским содержанием, усиление напряженности интонирования. «Исполнители исходят не из нотных знаков, а из образных ассоциаций, рожденных текстом; не из конструктивных деталей, а из поэтической картины. Исполнитель-

романтик вдохновляется поэтическими ассоциациями, образами словесного искусства» [10, с. 237];

- *лирико-интеллектуальный стиль* исполнения представляет собой переплетение романтического и классического начал. В. Живов отмечает: «Определение “лирический интеллектуализм” подчеркивает преобладание в данном стиле интеллектуального фактора, который в большей мере вытесняет органичные для романтического исполнения импульсивную эмоциональность и стихийность, опирающиеся главным образом на интуицию... Пронизанность этих размышлений чувством, проникновенностью исполнения в корне отличает данный стиль от академизма с его чрезмерным объективизмом, рационализмом, схематической рассудочностью... Их (*исполнителей*) трактовки – результат работы художественного воображения, опирающегося на знание» [10, с. 239–240].

Вместе с тем В. Живов отмечает, что «чаще встречаются разновидности этих стилей с теми или иными индивидуальными отклонениями и всевозможными промежуточными градациями; в них “основные” типовые элементы смешаны в самых различных пропорциях и соотношениях... так как индивидуальный исполнительский стиль зависит от личности исполнителя, характера его артистического мышления, типа нервной системы, темперамента» [10, с. 240]. Автор считает, что наряду с понятием «исполнительский стиль», необходимо говорить об «исполнительском типе». Ссылаясь на учение И. Павлова о классификации темпераментов и теорию исполнительских стилей, В. Живов говорит о трех контрастных исполнительских типах – эмоциональном, рационалистическом, интеллектуальном.

Необходимо отметить, что схожее соотношение понятий использовалось исследователями еще в 70-е годы XX века. Так, Д. Рабинович в статье «Исполнитель и стиль» отмечает важность исполнительского типа, так как он:

- обнаруживает связь эстетической и биологической сторон исполнительства, которая представляет собой диалектическое единство «того, что получено человеком от природы, ... индивидуальных и социально-исторических обусловленностей» [30, с. 176];
- подводит (хоть и опосредованно) реальный материалистический фундамент под постоянные факторы в исполнительском искусстве. «Проявляющий себя как один из решающих компонентов в комплексе постоянных факторов ... тип связывает самые разные, иногда вроде

бы несовместимые друг с другом фазы творческого развития артиста в нерушимую целостную, единую творческую индивидуальность» [30, с. 177].

Таким образом, анализ исследований показал, что вопрос исполнительского стиля исследователи рассматривают:

- в аспекте интерпретации – соответствия или несоответствия исполнения стилю композитора. «Понимание индивидуальных стилистических черт композитора – вот что необходимо, прежде всего, исполнителю. Каждый стиль, каждый род исполняемых произведений исполнитель должен осознавать, чувствовать точно и глубоко, в индивидуализированном виде» [17, с. 6];
- в аспекте проявления в исполнении индивидуальности исполнителя, его интеллекта, темперамента, так как «исполнитель ... всегда до некоторой степени изменяет произведение по своему образу и подобию, отбрасывает на исполняемое свою собственную тень. Разница между исполнителями лишь в величине и своеобразии этой тени» [17, с. 11].

4. АНАЛИЗ ХОРОВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Письменный анализ хорового произведения – одна из форм самостоятельной работы студентов по дирижированию.

Период изучения хорового произведения условно можно разделить на три этапа:

- этап первичного знакомства с хоровым сочинением, который реализуется в условиях самостоятельной (домашней) работы студента. Содержание работы должно быть направлено на прочное освоение текста сочинения (музыкального и поэтического) посредством исполнения хоровой партитуры на фортепиано, пения и заучивания мелодий хоровых партий в горизонтальном и вертикальном изложении;
- этап углубленного изучения хорового сочинения осуществляется при сочетании самостоятельной работы студента с работой на занятиях с педагогом в классе дирижирования. Задачи этого этапа направлены на развитие и совершенствование техники дирижирования студента, освоение приемов управления хоровой звучностью и общения с хоровым коллективом;
- этап формирования собственной исполнительской интерпретации произведения, которая реализуется в практике работы с хором в ходе хоровых репетиций и окончательно оформляется в концертном варианте исполнения хора.

Письменный анализ хорового произведения является обязательной и необходимой частью самостоятельной работы студента, помогает преодолеть и существенно облегчить работу над хоровым сочинением на всех этапах его изучения.

Подготовка письменного анализа изучаемого хорового произведения должна начинаться уже на первом этапе – этапе первичного знакомства с хоровым сочинением. На основе изучения литературы справочно-библиографического характера студент узнает о жизни и творчестве авторов сочинения, эпохе создания произведения, жанрово-стилистических направлениях творчества поэта и композитора. Анализируя литературный текст сочинения, музыкально-выразительные средства, направленные на раскрытие идейно-образного содержания, эмо-

ционально донесенные до слушателей посредством хорового исполнения, студент-дирижер в определенной мере повторяет путь авторов сочинения, становится непосредственным соучастником-соавтором творческого процесса. Все это в конечном итоге обогащает процесс дирижерского воплощения произведения, насыщая конкретными знаниями техническую и эмоциональную сторону исполнения произведения.

Практика работы со студентами свидетельствует о том, что серьезная и кропотливая подготовка письменного анализа во многом предопределяет успешность и результативность обучения дирижированию.

Написание письменного анализа помогает студенту осмыслить и углубить знания, полученные в ходе изучения литературы, перенести их на характер собственного исполнения хоровой партитуры. Изложенные в письменном виде мысли и суждения становятся более осознанными, приобретают точность и логическую стройность, что впоследствии способствует краткому и ассоциативно-образному их выражению, помогающему при общении дирижера с хоровым коллективом.

Вдумчивая работа над вокально-хоровым разделом письменного анализа помогает студенту углубиться в постижение образно-тематического содержания через определение особенностей его технического воплощения в живом хоровом звучании. Описание особенностей хорового строя и ансамбля, приемов звуковедения, дыхания и дикции, агогических и темповых отклонений способствует нахождению точных приемов работы с хором. Ясное понимание того, что и как нужно сделать, существенно облегчает этап разучивания произведения, делая репетиционный процесс более насыщенным и эффективным.

На протяжении вузовского обучения учебная программа по дирижированию предусматривает изучение студентом хоровых произведений разных эпох и жанрово-стилистических направлений а cappella и с сопровождением фортепиано.

На первом, втором, третьем и четвертом курсах письменный анализ выполняется на одно из программных произведений без сопровождения, которые изучаются в классе дирижирования. На выпускном курсе работа пишется на произведение концертной программы выпускного хора, которое студент будет дирижировать на государственном экзамене.

Написание письменного анализа хорового произведения является обязательной частью самостоятельной работы студента, проверяется и оценивается на каждом курсовом экзамене по дирижированию.

По результатам защиты выпускного (дипломного) анализа студента-выпускника определяется степень его готовности к государственному эк-

замену по дирижированию. Успешная защита работы является условием допуска студента к нему. Оценка, полученная на защите работы, учитывается при оценивании студента по дирижированию на государственном экзамене.

Требования к содержанию анализа на хоровое произведение разработаны в соответствии с курсовыми требованиями типовой учебной программы по дирижированию.

Внутреннее содержание и внешнее оформление работы должны соответствовать нормам ГОСТа, которые предъявляются к письменным работам вуза.

При оценивании работы учитываются уровень содержания изложенного материала, степень соответствия его плану написания работы, полнота и объемность материала каждого из разделов работы, логика и обоснованность высказанных автором суждений, подкрепление их описанием конкретных приемов работы по разучиванию произведения; самостоятельность и точность мышления, умение работать с первоисточниками, культура письменной речи, объем изученной литературы, внешнее оформление работы.

Письменный анализ хорового произведения выполняется в строгом соответствии с планом, который состоит из разделов:

- общие сведения о произведении и его авторах;
- анализ литературного текста;
- музыкально-теоретический анализ;
- вокально-хоровой анализ;
- исполнительский анализ;
- заключение;
- список использованных источников;
- приложения.

Рассмотрим более подробно содержание каждого раздела.

4.1 ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ О ПРОИЗВЕДЕНИИ И ЕГО АВТОРАХ

- Общие сведения о произведении. Его точное и подробное название. Год создания, сведения об авторах музыки и текста. Вид хорового творчества (хор а capella или с сопровождением). Хоровой жанр (миниатюра, хор крупной формы, обработка, переложение, часть оратории, кантаты, сюиты, оперный хор, хоровая сцена и др.). Если анализируемое произведение является частью более крупного сочинения, следует кратко охарактеризовать остальные его части, чтобы иметь представление об общем содержании произведения (составе исполнителей, количестве и названиях частей).
- Краткие сведения о творчестве композитора. Годы жизни. Общая характеристика творчества. Основные произведения. Более подробная характеристика хорового творчества.
- Краткие сведения об авторе литературного текста. Годы жизни. Общая характеристика творчества.

4.2 АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА

- Изложение литературного текста (выписать весь текст, использованный в данном произведении).
- Содержание литературного текста, его тема, идея. Образы, форма изложения, размер (количество строф, куплетов и т. д.). Сравнение текста, использованного при создании хорового произведения, с литературным оригиналом, возникшие изменения, если таковые имеются, и их причины. Если использованный композитором текст является фрагментом литературного произведения (стихотворения, поэмы и т. п.), необходимо дать общую характеристику всего произведения.
- Взаимосвязь литературного текста и музыки. Степень соответствия содержания литературного текста содержанию музыки, форме хорового произведения. Взаимосвязь строения литературного текста и формы хорового произведения.

4.3 МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

- Определение формы произведения: одночастная (период), куплетная, куплетно-вариационная, двухчастная (простая, сложная), трехчастная (простая, сложная), строфическая, вариационная, циклическая и т. д. Особенности использования композитором традиционной формы при воплощении своего замысла в данном произведении (размер и соотношение частей и др.).
- Характеристика мелодии-темы: характер, интонация, ритмические и ладовые особенности строения. Распределение музыкально-тематического материала между хоровыми партиями.
- Темп, его отклонения, определение смыслового содержания темпа, метроритма и размера произведения, анализ темповых отклонений.
- Разбор ладотональных особенностей произведения, характеристика тонального плана (основная тональность, отклонения, модуляции), ладовых особенностей (использование композитором народных диатонических ладов или характерных ладовых оборотов).
- Потактовая схема гармонического анализа: подробный потактовый разбор гармонии с общепринятым обозначением функций и названием каждого аккорда.
- Характеристика хоровой фактуры (гомофонно-гармоническая, гармоническая, полифоническая, смешанная); взаимосвязь ее с содержанием произведения и выразительными средствами хора.

Роль и значение аккомпанемента (для произведений с сопровождением).

4.4 ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ АНАЛИЗ

- Определение типа, вида и состава хора, диапазонов хоровых партий и хора в целом (нотные примеры), тесситуры, степени вокальной загруженности хора и отдельных хоровых партий, роли различных партий в произведении (исполнение основного мелодического материала, подголосков, аккомпанемента).
- Приемы хорового изложения (*tutti*, использование неполного состава хоровых групп, *divisi*, сопоставление, постепенное включение, дублирование, перекрещивание, колористические приемы и пр.).
- Выявление специфики певческого дыхания (по фразам, цепное), приемов звуковедения (легато, нон легато, маркато, стаккато).
- Анализ особенностей хорового строя; выявление наиболее сложных в интонационном отношении моментов с учетом закономерностей мелодического (горизонтального) и гармонического (вертикального) строя. Краткое описание методических приемов преодоления интонационных трудностей.
- Анализ типов и видов ансамбля (общий и частный, естественный и искусственный, мелодический, ритмический, дикционный, тембровый, темповый).
- Анализ дикционных особенностей исполнения произведения; краткое описание методов работы над дикцией (учет подтекстовки, бестекстового пения и т. д.) на основе анализа литературного текста.
- Определение количественного состава хора, необходимого для исполнения данного произведения (большой, малый, средний) и его квалификация (профессиональный, учебный, самодеятельный, начинающий).

4.5 ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ АНАЛИЗ

- Раскрытие творческого замысла авторов произведения посредством:
 - ✓ сопоставления литературного и музыкального текста на основе взаимосвязи музыкальных и литературных фраз;
 - ✓ выявления роли и значения использованных композитором музыкально-выразительных средств (темпа, агогики, динамики, фразировки); определение общей динамической и смысловой кульминаций (взаимосвязь и частных, и общей кульминаций в произведении).
- Выявление специфических исполнительских трудностей в связи с особенностями жанра и формы произведения (хоровая миниатюра, крупная вокально-инструментальная форма, куплетность, репризность и др.). Определение характерного для данного произведения основного исполнительского принципа (цельность, непрерывность развития, эпизодичность, детализация, периодичность и др.).
- Выбор и описание приемов дирижерской техники, необходимых хормейстеру при практической работе с хором, во время концертного выступления. Определение характера дирижерского жеста (ауфтакты к вступлению, снятию; приемы исполнения дробленых долей, фермат, дыхания и т. д.).
- Изложение собственного исполнительского плана (интерпретация произведения).
- Определение в произведении наиболее важных и трудоемких моментов, требующих особого внимания в процессе репетиций, методов эффективной работы над ними (сольфеджирование, транспонирование и др.).

4.6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

- Выявление некоторых стилевых черт творчества композитора в данном произведении (при сравнении с другими его сочинениями).
- Наличие различных редакций партитуры, причины их возникновения и их сравнительный анализ (если они имеются).
- Сравнение анализируемого произведения с произведениями других композиторов, написанными на тот же текст.
- Впечатление от возможного (живого) его прослушивания.
- Сравнение различных исполнительских интерпретаций.
- Выявление собственного отношения к изучаемому произведению.

4.7 СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

Список использованных источников дается в алфавитном порядке и должен состоять из 15–25 самостоятельно изученных работ информационно-справочного, теоретического и методического характера.

4.8 ПРИЛОЖЕНИЯ

В содержание приложения должны быть включены партитура анализируемого хорового сочинения (приложение I), а также примеры произведений хорового творчества композитора – автора анализируемого произведения – либо примеры хоровых произведений других композиторов, написанных на аналогичный текст (в объеме одной музыкальной фразы, одного предложения) (приложение II).

Нотные приложения помещают после списка использованных источников. Каждое приложение следует начинать с новой страницы. Приложения не входят в объем работы.

ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ПИСЬМЕННОГО АНАЛИЗА ХОРОВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Работа печатается на одной стороне листа белой бумаги формата А4, согласно соответствующему стандарту, через полтора-два межстрочных интервала. Размер левого поля 10–12 мм, правого – 25 мм, верхнего – 25 мм, нижнего – 25 мм. Текст – 14 шрифтом Times New Roman.

Общий объем курсового анализа должен быть не менее 15–20 страниц печатного текста, дипломного – 25 страниц. Большую часть работы должен занимать вокально-хоровой анализ, однако все части должны быть примерно соразмерны друг другу. Нотные примеры необходимо писать на нотной бумаге чернилами только черного цвета и вставлять (вклеивать) по ходу изложения текста работы (либо набрать на компьютере в нотном редакторе).

Все нотные примеры нумеруются арабскими цифрами по всему тексту. Над правым верхним углом примеров помещают надпись «Пример» с указанием порядкового номера без значка № перед цифрой. Точка в конце надписи не ставится.

Весь текст работы делится на главы. Заголовки структурных частей работы оформляются с прописной буквы 16 шрифтом Times New Roman и выделяются полужирным курсивом: ***Общие сведения о произведении и его авторах, Музыкально-теоретический анализ, Вокально-хоровой анализ, Исполнительский анализ, Заключение, Список использованных источников, Приложения.***

Каждая новая глава начинается с новой страницы.

Нумерация страниц начинается с 3-й страницы и проставляется внизу в центре каждой страницы. Анализ хорового произведения должен начинаться титульным листом. Титульный лист и содержание не нумеруются¹.

¹ Образец оформления титульного листа и содержания – приложение I, приложение II. Вслед за титульным листом необходимо дать содержание (оглавление), которое помещается на 2-й странице.

5. МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В ряду важных задач современной педагогики на одно из первых мест выдвигается проблема совершенствования методов обучения и воспитания, повышения творческой активности и профессиональной самостоятельности студентов.

Вооруженный необходимыми хороведческими и хормейстерскими знаниями будущий специалист способен более осознанно воспринимать и усваивать дирижерские приемы, контролировать свои действия как на уроке, так и в процессе самостоятельной работы. В свою очередь, сформированные приемы подготавливают основу для самостоятельной ориентировки при освоении новых навыков, позволяют обучающимся открывать принципы и способы выполнения дирижерских приемов. Так, например, уяснив роль элемента дирижерского взмаха – «отдача» в управлении такими сторонами исполнения, как артикуляция, агогика, «ведение» звука, динамика, студент более осознанно и эффективно будет осваивать приемы звуковедения, замедления, штриховой техники, владения различными видами снятий, а в дальнейшем сумеет целенаправленно и самостоятельно оперировать ими при решении широкого круга технических и исполнительских задач.

Понимание свойств дирижерского взмаха (сила, величина, скорость, длительность и др.) поможет начинающему дирижеру творчески подойти к изучению навыков звуковедения, усиления и ослабления звука, показа различных акцентов и многих других видов дирижерской исполнительской техники.

Накопление и углубление знаний, навыков и умений формируют у обучающегося потребность в новых знаниях, умение найти свой подход к решению той или иной учебной задачи, способность критически оценивать преподносимый материал, высказывать свою точку зрения в вопросах интерпретации произведения и ее дирижерского воплоще-

ния. Однако уже на этом этапе следует прививать студентам навыки самостоятельного оперирования способами, необходимыми для решения выдвинутой задачи. С этой целью можно использовать **метод включения** в программу начинающим дирижерам наряду с основными (изучаемыми под руководством преподавателя) так называемых **дублирующих произведений**, то есть произведений с аналогичными дирижерскими задачами. Эти произведения предназначены для самостоятельной работы студентов, в процессе которой они закрепляют навыки мануального освоения хоровой партитуры.

Дублирующие произведения подбираются педагогом, однако впоследствии эту цель – найти произведения с аналогичными художественными и техническими задачами – можно поставить перед самим студентом. Целенаправленное и систематическое использование этого метода способствует развитию самостоятельности, творческой инициативы ученика.

Примерная программа студента I курса с дублирующими произведениями:

1. Русская народная песня в обработке М. Анцева «Я посею ли млада» (Русская народная песня «Возле речки, возле мосту»).
2. В. Ребиков, сл. Ф. Тютчева «Люблю грозу» (М. Анцев «Ландыш»).
3. В. Ребиков, сл. А. Плещеева «Травка зеленеет».
(В. Ребиков, сл. Гете, перев. М. Лермонтова «Горные вершины»).
4. М. Глинка «Ты, соловушка, умолкни» (А. Ленский, сл. М. Левашова «Осень»).

Следующий метод, заслуживающий внимания – **метод работы с обеленным текстом**. Суть его заключается в том, что студенту для изучения предлагается хоровое произведение, в котором оставлен только нотный текст: нет фамилии автора музыки и слов, названия и обозначения темпа, нюансов, характера звучания, штрихов.

На основании анализа «чистого» нотного текста ученик должен понять логику развития музыкального образа, сделать выводы о жанре, стиле, содержании и характере произведения, определить автора музыки, дать примерное название произведения, расставить темповые, динамические, штриховые обозначения, соответственно обосновав их. Цель такой самостоятельной работы – постижение логики музыкального развития, активизации мышления, их способность рассуждать.

Эффективным методом, способствующим развитию творческой активности, проявлению фантазии, формированию способности устанавливать ассоциативные связи, является учебно-исполнительский анализ

хорового сочинения. В процессе поиска ответа на поставленные вопросы студент оказывается перед необходимостью самостоятельно обдумать обнаруженные факты, сделать определенные обобщения и выводы, принять самостоятельное решение. Эти свойства исполнительского анализа соответствуют современным требованиям к обучению, которые заключаются в особом внимании к воспитанию у студентов навыков самостоятельной работы, потребности к самообразованию, постоянному пополнению знаний.

Одним из важных разделов учебно-исполнительского анализа, как известно, является анализ выразительных средств музыки, их роли в создании художественного образа. На этом этапе целостного исполнительского анализа хорового сочинения студенты испытывают наибольшие трудности и не всегда успешно справляются с поставленной задачей. С целью облегчения и ускорения процесса проникновения анализирующего в сущность произведения, формирования у него навыка связывать воедино различные элементы музыкального языка рационально на уроках дирижирования применять **метод сравнительного анализа хоровых сочинений**. При этом необходимо подчеркнуть, что детальный разбор выразительных средств сам по себе не решает проблемы «уяснения художественного своеобразия музыки. Для этого требуется выход за пределы анализируемого произведения, сравнение с другими произведениями». Для сравнения берутся контрастные по характеру произведения. Например, Ф. Абт «Весной» и Ц. Кюи «Всюду снег», украинская народная песня в обработке М. Лысенко «Ой, наступила та черна хмара» и русская народная песня в обработке В. Орлова «Вейся, вейся, капуста», «Песня о молодом кузнеце» А. Алябьева и «Венеция ночью» С. Танеева и т. п.

Опыт показал, что студенты, выполняя сравнительный анализ эмоционально-образного содержания, например, в произведениях Ф. Абта и Ц. Кюи глубоко воспринимают светлое, приподнятое, окутанное романтической дымкой, настроение в миниатюре Ф. Абта, сопоставляя его с задумчивым, приглушенным и как бы «скованным» звучанием хора Ц. Кюи.

Активизации мыслительной деятельности обучающихся еще в большей мере способствует сравнительный анализ хоровых сочинений, написанных на один литературный текст. В качестве примера приведем ход работы с обучающимися над сравнительным анализом хоровых произведений «Сосна» М. Ипполитова-Иванова и «Сосна» С. Танеева, написанных на стихи М. Лермонтова. Перед студентом была

поставлена задача: выявить общее в сравниваемых произведениях и то, что отличает их друг от друга в плане воплощения поэтического образа стихов М. Лермонтова. Решая данную проблему, они отмечали, что кроме общей поэтической основы, данным сочинениям свойственны следующие объединяющие их черты: оба они в жанровом отношении представляют собой хоровые миниатюры лирико-созерцательного характера, написаны в двухчастной форме, музыкальный материал излагается в четырехдольном размере в неторопливом, умеренном движении.

В то же время рассматриваемые произведения заметно отличаются друг от друга, прежде всего, характером звучания частей внутри самих произведений. Так, если в сочинении М. Ипполитова-Иванова в целом в обеих частях господствует приглушенное, робкое, печальное звучание и лишь в конце произведения наступает некоторое просветление, то в «Сосне» С. Танеева части ощутимо контрастны по характеру. В немалой степени достижению этого способствует также использование С. Танеевым во второй части приемов полифонического развития (имитационное изложение), благодаря которому контрастное настроение проявляется еще ярче.

Сосредоточенно задумчивое настроение в первой части сменяется взволнованным, светлым, мечтательным характером звучания во второй. В результате размышления учащиеся приходят к выводу, что указанный контраст, прежде всего, обусловлен использованием комплекса выразительных средств:

- темпо-ритмических (медленный темп в первой части, более быстрый – во второй),
- ладово-гармонических (сопоставляются ре-минор – 1 часть – и ре-мажор – 2-я часть).

В процессе проведения сравнительного анализа студентом было отмечено отличие и в характере построения мелодических линий в указанных произведениях. В «Сосне» М. Ипполитова-Иванова мелодическая линия прерывиста – через каждые полтора такта автором выставлены цезуры, мелодия, словно раскачиваясь на одном звуке, постепенно поднимается к кульминационной точке развития. У С. Танеева музыкальная мысль в обеих частях выражена мелодией широкого дыхания, с длительными подъемами и спадами. В ней ясно ощущается активное внутреннее движение, устремленность к кульминационной точке развития.

Еще более ощутимо различие в подходе к интерпретации одного и того же поэтического образа можно обнаружить в хоровых произведениях М. Анцева «Ива» и «Что ты клонишь над водами» М. Ковалья, написанных на стихи Ф. Тютчева. Двухчастная композиция М. Анцева – период из двух предложений, повторенный дважды – проникнута светлым элегическим настроением. В жанровом отношении она близка к русскому романсу. М. Коваль же создает развернутую трехчастную композицию, в которой крайние части носят характер сосредоточенного размышления, раздумья. Мелодия звучит вопросительно и в то же время в ней слышны интонации внутренней надломленности, безысходности. Резким контрастом выступает средняя часть: в ней звучит душевный порыв, смятение, отчаяние, страстная устремленность к мечте, свету, увы, недостижимая. Как видно из анализа партитуры, воплощению характера музыки служат различные средства выразительности: темпо-ритмические (изменения темпа: умеренно, чуть подвижнее, ускоряя, замедляя, сдерживая появление пунктирного ритма, триолей и др.); динамическая общая подвижность всех голосов в кульминации.

Подводя итог сказанному о сравнительном анализе, отметим, что метод сравнения контрастных по характеру произведений помогает обучающимся определять замысел авторов сочинений и на этой основе глубже осознавать роль выразительных средств в создании настроения, характера музыки, идейно-эмоционального содержания хорового сочинения, способствует формированию у них навыков творческого мышления (умения сравнивать, анализировать обобщать), поисковой деятельности, основ познавательной активности.

Одной из причин исполнительской несостоятельности обучающегося чаще всего является неразвитость творческого воображения. Студент должен понимать, что нельзя вообще, без причины, петь быстрее или медленнее, взволнованно или величаво и т. д. Нужно знать конкретную причину, вызвавшую то или иное чувство, и точную цель, на которую это чувство направлено. Обогатить же звучавшую музыку, передать ей смысл может только фантазия дирижера, его воображение.

Основу для развития творческого воображения хорового дирижера создают широта музыкального кругозора, многообразие исполнительского и слухового опыта, удерживаемого в развитой памяти исполнителя, овладение образно-выразительными закономерностями, с помощью которых создается художественно-музыкальный образ. Помня об этом, педагог класса дирижирования должен находить время для обсуждения со студентами концертов хоровой, вокальной, инструментальной музы-

ки, театральных постановок, поэтических телерадиопередач – всего того, что, так или иначе, может эмоционально волновать студентов, оставляя след в их душах.

В связи с этим хотелось бы обратить внимание на необходимость повышения качества изучения в классе дирижирования хоровых сочинений, постижения их образно-музыкального смысла во всей глубине и содержательности. Поверхностное исполнение не оставит в душе обучающегося никаких следов и, следовательно, не окажет ни малейшего влияния на развитие навыков восприятия и исполнения музыки. Особенно эта мысль актуальна сейчас, когда практика показывает необходимость увеличения количества проходимого в классе материала за счет включения в него произведений, изучаемых эскизно и самостоятельно. Тут важно помнить, что при всей необходимости максимально расширять музыкальный кругозор студентов, решающее значение для развития их воображения, образного мышления, на наш взгляд, все-таки имеет качество исполнения, глубина музыкально-образного постижения хоровой партитуры. Именно этим в первую очередь обуславливается ценность приобретаемого студентами на уроке дирижирования музыкального багажа, и только такой опыт, как уже говорилось, может оказывать свое положительное воздействие на развитие исполнительских навыков будущего учителя музыки, его музыкально-образного мышления.

Воображение, а на его основе ассоциативно-образное мышление, формируется, как известно, в процессе активной творческой деятельности. Они должны подвергаться такому же систематическому развитию, как техническое мастерство исполнителя. На уроках дирижирования необходимо развивать творческую фантазию студента удачными метафорами, поэтическими образами, аналогичными с явлениями природы и жизни. Их возникновение зависит от каждого конкретного произведения. **Ассоциативный метод** подскажет дирижеру верный путь постижения смысла музыки. Иногда бывает достаточно провести аналогию с другими музыкальными произведениями, известными студенту, чтобы подсказать последнему художественный образ, подтолкнуть его мысль в нужном направлении. Одно сочинение вызывает живописные ассоциации, сочетание цветов, какую-то сюжетную картину; другое – связано с впечатлениями от театральной постановки, ассоциируется с характерами героев, чертами людей, событиями.

Становление музыкального образа не всегда и во всем происходит осознанно. Часто познавательный процесс протекает в сфере подсознания, постепенно накапливая какие-то качества и свойства, необходимые

дирижеру-интерпретатору. Нередко именно в этот период «пассивной» работы воображения активизируется интуиция, и актуализируются логические связи между музыкальными элементами произведения.

В то же время нельзя недооценивать сознательную часть работы исполнителя, имеющую важное значение. Работа интеллекта возбуждает и питает интуицию, оплодотворяет ее. Интеллектуальная деятельность не только не ущемляет художественное чутье, а наоборот, создает возможность для его полного проявления. Вот почему так важно углубленно и всесторонне изучать хоровую партитуру, тщательно работать над постижением гармонических, стилевых, мелодических и других особенностей хорового сочинения, глубиной его художественных образов.

В этой связи уместно подчеркнуть значение методов, используемых самим преподавателем в работе над развитием воображения, где образное мышление, творческое воображение являются значительным фактором активизации творческого потенциала студента. Большую роль в связи со сказанным играет также способность педагога заинтересовать студента, найти необходимые индивидуальные приемы активизации его воображения и образного мышления, создать для этого атмосферу творческой увлеченности.

Важен также принцип подбора учебного репертуара. Произведения, включаемые в индивидуальный план студента, должны не только увлекать, заинтересовывать, но и способствовать его развитию: углублять образную сферу, приобщать к постижению стилистического и жанрового богатства хоровой музыки, стимулировать его профессиональное становление.

Современная педагогическая наука проблемы обучения и развития рассматривает в контексте их взаимосвязи и взаимообусловленности по отношению к формированию личности обучающихся, раскрытия его интеллектуального и творческого потенциала.

Организовать и проводить учебный процесс – это значит организовать учебную деятельность студентов, направив ее на формирование их личностных и профессиональных качеств. Однако содержание учебной деятельности нередко сводится лишь к приобретению определенного круга профессионально-исполнительских навыков, в то время как развитие личностных качеств, познавательной сферы остается вне поля зрения педагога. Успех, эффективность учебного процесса определяется, в конечном счете, содержанием деятельности обучающихся, умением педагога придать ей творческий характер.

Обучение дирижированию необходимо рассматривать как научение студентов их собственной деятельности по изучению и овладению содер-

жанием этого предмета. В этом процессе педагог по сути дела должен не учить, а помогать студентам учиться, то есть формировать у них профессиональную самостоятельность как важнейшее качество личности будущего учителя-музыканта.

Одним из методов, способствующих совершенствованию обучения, развития творческой активности профессиональной самостоятельности студентов, является **метод «педагогизации»** преподавания специальных дисциплин, и в частности, предмета дирижирования.

Рассмотрим кратко этот метод.

Психолого-педагогическая наука рассматривает его как один из основополагающих принципов организации и проведения учебного процесса. В педагогике он известен как принцип «ролевого участия». Суть его заключается в том, что с целью активизации учебного процесса возможно эпизодическое или постоянное распределение функций, видов деятельности между его участниками. Таким образом, каждый учащийся выступает то в роли «ученика», то в роли «учителя».

При индивидуальной форме учебных занятий по традиционной методике учащиеся общаются и взаимодействуют, как правило, лишь с педагогом. Между тем, для плодотворного и полноценного обучения недостаточно общения и взаимодействия лишь с педагогами. Не менее важно и необходимо общение и кооперация учащихся между собой, когда такие действия, как контроль и оценки, формируются более эффективно со сверстниками, чем в условиях совместной деятельности со взрослыми. Помощь педагога, сотрудничество с ним не является достаточным условием интериоризации ряда действий. Для их формирования необходимо также совместное действие со сверстниками, относительно автономное от преподавателя. Следует отметить, что педагог при этом выступает в качестве ненавязчивого организатора и руководителя учебной деятельности учащихся. Он ставит перед ними цели обучения, дает окончательную оценку действиям обучающихся.

В педагогике среднего и вузовского звена основные положения принципа «ролевого участия» нашли свое отражение в методике педагогизации учебного процесса, где учебный процесс организуется так, что учащиеся не только овладевают знаниями, умениями и навыками по данной дисциплине, но и постигают методику ее преподавания.

Для проведения уроков дирижирования по данной методике учащиеся распределяются парами по принципу (насколько позволяют объективные условия) контраста способностей: «сильный–слабый», рациональный тип мышления – мышление с преобладанием образного начала и т. п.

Виды учебной деятельности, применяемой на уроке, и их распределение по времени возможно осуществить следующим образом: 10–15 минут идет проверка домашнего задания – игра партитуры, пение голосов, мини-коллоквиум по произведениям, собеседование (самое необходимое студенты заносят в специальную тетрадь) по вопросам хорования, теоретических основ техники дирижирования и т. п. С целью оптимальных условий функционирования процесса индивидуальная программа учащихся по дирижированию включает, в том числе 2 общих произведения (одно из них без сопровождения). Проверка домашнего задания проводится самими учащимися, то есть с самого начала эксперимента вступает в действие принцип «ролевого участия». Наличие общих произведений позволяет «учителю» более квалифицированно оценить степень подготовленности домашнего задания «учеником». «Учитель» делает замечания по качеству игры партитуры и пения голосов, показывая, как лучше, на его взгляд, исполнить тот или иной эпизод в партитуре на фортепиано или голосом. Так же самостоятельно, но под контролем педагога, идет собеседование-коллоквиум. Уже на этом этапе урока учащиеся активно участвуют в организации учебного процесса, в результате чего развиваются их организационные, коммуникабельные, педагогические способности. У них формируются навыки контроля и самоконтроля на основе процессов сравнения, сличения, установления общего и отличного в «объекте» и «эталоне».

Следующие 25–30 минут идет работа над постановкой дирижерского аппарата, воплощением эмоционально-образного содержания произведения дирижерскими средствами. В начале этого раздела урока педагог работает с учащимися сам, практически показывает, как должна осуществляться реализация полученных знаний и навыков в дирижерских движениях. Кроме того, педагог знакомит их с учебными задачами, которые они должны решить в ходе самостоятельной работы с «учеником»; разъясняет, какие умения и навыки должен приобрести «ученик» в процессе овладения данным произведением. Наблюдая за работой педагога, учащиеся мысленно ставят вопросы такого типа: «Какие методы, методические приемы педагогического воздействия на обучающихся были использованы преподавателем? Почему они имели положительный или отрицательный эффект? Как бы я поступил в подобной ситуации?» и т. д. В поисках ответа на эти и подобные им вопросы студенты используют не только собственные наблюдения в классе дирижирования, но и наблюдения, сделанные в классах основного инструмента, вокала, методики работы с детским хором и хорового ансамбля и т. д.

Для того чтобы обучающимся (особенно первокурсникам) легче было справиться с ролью «учителя», им предлагается пользоваться таблицей оценки уровня развития технических и исполнительских качеств дирижера. На основе результатов процесса контроля студенты учатся оценивать деятельность «ученика» в соответствии с избранными критериями, где педагог вправе на начальном этапе обучения ограничить круг этих критериев, а затем постепенно расширять объект контроля. Практика показывает, что на начальном этапе овладения элементами методики преподавания, студенты ориентируются в основном на верный показ ритма, динамики, темпа, постановку дирижерского аппарата и т. д. В результате целенаправленной работы внимание уже концентрируется на характере исполнения, соответствии жеста и содержания произведения и т. д. В дальнейшем педагог должен обратить внимание обучающихся на то, с помощью каких приемов, использованных «учителем», «ученик» добивается ощутимых результатов, то есть научить учащихся вскрывать истинные причины успехов и неудач своих сокурсников. В связи с этим намечаются необходимые формы взаимодействия с «учеником» (словесные, несловесные, комбинированные) в различных сочетаниях, подбираются наиболее оптимальные из них в зависимости от цели деятельности.

Непременным условием педагогически эффективного занятия с «учеником» является теоретическая подготовка к нему «учителя». Для первокурсника это могут быть сведения, полученные на лекциях по теоретическим основам дирижерской техники, а также теоретический материал, проработанный на занятиях с педагогом и, наконец, сведения, почерпнутые в специальной литературе.

В результате, метод педагогизации учебного процесса способствует более активному и эффективному формированию у обучающихся профессиональных навыков, воспитывает у них интерес к педагогической профессии, развивает педагогическое мышление, вырабатывает умение применять полученные знания при решении практических задач, формирует творческий подход к анализу педагогических ситуаций, учит умению методически аргументировать собственные выводы и предложения.

Активное участие в организации и проведении учебного процесса воспитывает у студентов наблюдательность, внимание, волю, умение размышлять и формулировать смысл своих рассуждений, сопоставлять собственные наблюдения и выводы с теоретическими знаниями, почерпнутыми в процессе изучения специальной литературы, а также с методическими рекомендациями педагога.

Таким образом, развитию творческой активности и профессиональной самостоятельности могут способствовать следующие методы: ассоциативный, сравнительного анализа хоровых партитур, педагогизации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная практика подготовки педагогических кадров высшей школы, в частности, учителей-музыкантов, предъявляет новые требования к содержанию образования, организации учебно-воспитательного процесса, выдвигая на первый план необходимость использования самостоятельной работы студентов в учебном процессе. В связи с этим особую значимость приобретает рассмотрение и изучение проблемы планирования и организации внеаудиторных занятий студентов в системе обучения дирижерско-хоровым дисциплинам.

Обеспечение сформированности у студентов профессиональных дирижерско-хоровых умений и навыков невозможно без их самостоятельной работы, без создания психолого-педагогических условий для эффективности ее организации. Самостоятельная работа студентов – это разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях или в домашних условиях (или библиотеке) по выполнению различных заданий под методическим руководством преподавателя, но без его непосредственного участия.

Самостоятельная работа по дирижерско-хоровым дисциплинам рассматривается как специфическая форма учебной деятельности студента и характеризуется рядом следующих психолого-педагогических особенностей. Во-первых, она является следствием и продолжением целесообразно организованной преподавателем вокально-хоровой исполнительской деятельности в учебное время, что стимулирует студентов к дальнейшему самостоятельному самообразованию в свободное от учебных занятий время. При этом организуемая и управляемая преподавателем учебно-познавательная деятельность студента на аудиторных занятиях призвана выступать своеобразным алгоритмом или программой самостоятельной работы по подготовке хоровой исполнительской программы.

Во-вторых, самостоятельная вокально-хоровая работа студента должна быть осознана им как избираемая и внутренне мотивированная деятельность. При этом она предполагает выполнение обучающимся

следующих действий: осознание целей своей деятельности, принятие или постановка учебной исполнительской или методической задачи, самоорганизация в распределении учебных действий во времени, корректирование собственной работы на основе самоконтроля и самооценки.

В-третьих, самостоятельная вокально-хоровая работа студентов является высоко организованной формой учебной деятельности, а характер ее выполнения и результаты обуславливаются личностными особенностями студента как субъекта самостоятельной работы. К их числу относятся: саморегуляция, предполагающая высокий уровень самосознания студента, адекватная самооценка, рефлексивное мышление, самостоятельность, организованность, целенаправленность личности, сформированность волевых качеств и предметная саморегуляция. Важным показателем сформированности предметной саморегуляции студента выступает наличие проектировочных умений, связанных с определением цели и конечных результатов предложенных заданий, отбором содержания, способов, средств дирижерско-хоровой деятельности, рефлексией и корректировкой как результатов, так и самого процесса вокально-хоровой исполнительской деятельности. Таким образом, самостоятельная работа студентов может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим студентом и корректируемая им деятельность. Ее выполнение предполагает достаточный уровень самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, креативности обучающегося, что позволяет рассматривать самостоятельную деятельность студентов как процесс самосовершенствования и самопознания.

Самостоятельная работа студентов, направленная на овладение конкретной учебной дисциплиной дирижерско-хорового цикла, способствует развитию у них познавательных интересов и потребностей в сфере музыкального искусства; умственной активности и самостоятельности, формированию навыков самостоятельной вокально-хоровой работы в учебной, музыкально-педагогической, исследовательской сферах. Использование самостоятельной работы студентов в учебном процессе содействует освоению учебного плана и программ по дисциплинам дирижерско-хорового цикла в полном объеме, последовательной выработке навыков самостоятельной работы в различных сферах музыкальной деятельности, развитию у студентов познавательных мотивов, готовности к вокально-хоровому самообразованию, рефлексивных умений и критического мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева А. Методика преподавания хорового дирижирования / А. Андреева. – М., 1969.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л., 1971.
3. Безбородова Л. Дирижирование / Л. Безбородова. – М., 1985.
4. Боров Ю. Б. Эстетика: учеб. пособие / Ю. Б. Боров. – 4-е изд., доп. – М., 1988.
5. Виноградова К. Работа над дикцией в хоре / К. Виноградова. – М., 1967.
6. Григорьева Г. В. О стилевых направлениях в советской музыке 50–70-х годов / Г. В. Григорьева // Проблемы музыкального стиля: сб. науч. тр. – М., 1982.
7. Гуренко Е. Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск, 1985.
8. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М., 1936.
9. Дмитриевский Г. Хороведение и управление хором / Г. Дмитриевский. – М., 1957.
10. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика / В. Л. Живов. – М., 2003.
11. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки. Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н. П. Корыхалова. – Л., 1979.
12. Краснощеков В. Вопросы хороведения / В. Краснощеков. – М., 1969.
13. Круглова Е. В. Традиции барочного вокального искусства и современное исполнительство (на примере сочинений Г. Ф. Генделя): автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Е. В. Круглова. – Ростов-н/Д, 2007.
14. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К. А. Мартинсен. – М., 1966.
15. Медушевский В. Музыкальный стиль как семиотический объект / В. Медушевский // Сов. музыка. – 1979. – № 3.
16. Медушевский В. Стиль. К проблеме сущности, эволюции и типологии музыкальных стилей / В. Медушевский // Музыкальный современник. – М., 1984. – Вып. 5.
17. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства. Я. И. Мильштейн. – М., 1983.
18. Михайлов М. О понятии стиля в музыке / М. Михайлов // Вопросы теории и эстетики музыки: сб. ст. – Л., 1965. – Вып. 4.
19. Михайлов М. Стиль в музыке / М. Михайлов. – Л., 1981.
20. Мусин И. А. О воспитании дирижера / И. А. Мусин. – Л., 1987.
21. Мусин И. А. Техника дирижирования / И. А. Мусин. – Л., 1967.
22. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке / Е. В. Назайкинский. – М., 2003.
23. Назаров И. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования / И. Назаров. – Л., 1969.

24. Предрепетиционная работа дирижера-хормейстера: метод. рекоменд. – М., 1986 г.
25. Пигров К. Руководство хором / К. Пигров. – М., 1964.
26. Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования / К. Б. Птица. – М., 1948.
27. Профессиональная подготовка руководителя самодеятельного хорового коллектива // Сб. научн. тр. ЛГИК им. Крупской. – Л., 1988. – Т. 124.
28. Раабен Л. Об объективном и субъективном в исполнительском искусстве / Л. Раабен // Вопросы теории и эстетики музыки: сб. ст. – Л., 1962. – Вып. 1.
29. Раабен Л. Эстетические и стилевые тенденции в музыкальном исполнительстве наших дней / Л. Раабен // Вопросы теории и эстетики музыки: сб. ст. – Л., 1965. – Вып. 4.
30. Рабинович Д. А. Исполнитель и стиль / Д. А. Рабинович. – М., 1979. – Вып. 1.
31. Раппопорт С. Х. О вариантной множественности исполнительства / С. Х. Раппопорт // Музыкальное исполнительство: сб. ст. – М., 1972. – Вып. 7.
32. Ручьевская Л. Стиль как система отношений / Л. Ручьевская // Советская музыка. – 1984. – № 4.
33. Ручьевская Л. Целостный и стилевой анализ / Л. Ручьевская // Музыкальная академия. – 1994. – № 1.
34. Самарин В. А. Хоровой класс и практическая работа с хором / В. А. Самарин, М. С. Осеннева. – М., 2003.
35. Сивизьянов А. Проблема мышечной свободы дирижера хора / А. Сивизьянов. – М., 1983.
36. Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей / С. С. Скребков. – М., 1973.
37. Соколов В. Работа с хором / В. Соколов. – М., 1964.
38. Уколова Л. И. Дирижирование / Л. И. Уколова. – М., 2003.
39. Холопова В. Музыка как вид искусства / В. Холопова. – СПб., 2000.
40. Хошабова Н. А. Вопросы комплексного подхода к работе над хоровым произведением: учеб. пособие / Н. А. Хошабова, В. Н. Рогачев. – Новосибирск, 1984.
41. Чесноков П. Г. Хор и управление им / П. Г. Чесноков. – М., 1962.
42. Чинаев В. Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII–XX веков: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения / В. Чинаев – М., 1995.
43. Эстетика: словарь. – М., 1989.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение I

Образец оформления титульного листа

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА»

Факультет эстетического образования
Кафедра хорового и вокального искусства

АНАЛИЗ

хорового произведения

«Сосна»

Слова М. Лермонтова

Музыка С. Рахманинова

Исполнитель:

студент(ка) _____ группы
дневного (заочного) отделения
ФИО

Руководитель:

ФИО
должность
звание

Минск 2013

Образец оформления содержания

Содержание

I. Общие сведения о произведении и его авторах .	3
II. Анализ литературного текста.....	6
III. Музыкально-теоретический анализ	7
IV. Вокально-хоровой анализ	12
V. Исполнительский анализ	13
VI. Заключение.....	20
VII. Список использованных источников	22
VIII. Приложения	24

Примеры использования стихотворения М. Лермонтова «На севере диком» в хоровом творчестве русских композиторов

СОСНА

Сл. Ф. Тютчева

Муз. С. Танеева

Adagio
p

С. На се - ве - ре ди - ком сто - ит о - ди - но - ко на го - лой вер - ши - не сос на.

А. На се - ве - ре ди - ком сто - ит о - ди - но - ко на го - лой вер - ши - не сос на.

Т. На се - ве - ре ди - ком сто - ит о - ди - но - ко на го - лой вер - ши - не сос на.

Б. На се - ве - ре ди - ком сто - ит о - ди - но - ко на го - лой вер - ши - не сос на.

НА СЕВЕРЕ ДИКОМ

Муз. А. Даргомыжского

Andante
p

Т. На се - ве - ре ди - ком сто - ит о - ди - но - ко на го - лой вер -

Б. I На се - ве - ре ди - ком сто - ит о - ди - но - ко на го - лой вер -

Б. II На се - ве - ре ди - ком сто - ит о - ди - но - ко на го - лой вер -

**Вспомогательные упражнения
по постановке дирижерского аппарата**

Специфика искусства дирижирования заключается в пластическом воплощении музыкального образа. Чем совершеннее техника, тем полнее раскрывается художественный образ музыкального произведения. Скованные руки не дают дирижеру возможности легко и понятно передать хору свои намерения. Зжатость рук можно устранить с помощью специальных упражнений, нашедших применение в педагогической практике известных дирижеров.

- Сесть на стул, спиной опираясь на его спинку, руки свободно опустить вниз. Хорошо расслабив мышцы, плавным, ленивым движением поднять руки вверх и бросить на колени, ощутив их вес. Затем это же упражнение выполнить стоя. Необходимо свободно и ровно встать, руки расслаблены, опущены вниз; затем плавно поднять их вверх выше головы и свободно, как плети, бросить вниз, чтобы, упав, они еще по инерции продолжали раскачиваться. При поднятии рук вверх необходимо вдохнуть, при падении рук – выдохнуть.
- Наклонившись вперед, опустить руки и раскачивать маятникообразно ими перед собой.
- При свободном и непринужденном корпусе медленно поднимать максимально расслабленную руку. Вначале поднимается только кисть, затем в движение вовлекается предплечье. Когда предплечье согнуто до конца, начинается подъем плеча. Опускание руки осуществляется в противоположном порядке.
- Начинается упражнение вращением кисти в кистевом суставе. Предплечье и плечо неподвижны. Амплитуда движения кисти постепенно увеличивается, включая в движение предплечье. Увеличивая амплитуду движения предплечья, включаем плечо. Вся рука совершает от плеча большой и свободный взмах по часовой стрелке. В обратном движении – от вращения всей руки перейти постепенно к вращению кистью.
- Рука поднимается вертикально вверх, с поочередным освобождением кисти, затем предплечья. Рука свободно повисает на локте, затем опускается плечо; рука остается с опущенным плечом и поднятым предплечьем. Последним падает предплечье, и рука повисает, освобождаясь полностью.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1

Примеры № 1–3 продирижируйте в соответствии с темповыми указаниями.

Литература

1. Птица К. Б. О хоровом дирижировании / К. Б. Птица // Работа в хоре. – С. 257–258.
2. Ольхов К. А. О дирижировании хором / К. А. Ольхов. – Л., 1961. – С. 15–16.

Задание 2

В примерах № 1, 3–5 определите типы аутфактов и покажите вступление хора.

Литература

1. Безбородова Л. А. Дирижирование / Л. А. Безбородова. – М., 1985. – С. 67–75.
2. Когадеев А. П. Техника хорового дирижирования / А. П. Когадеев. – Минск, 1968. – С. 119–127.
3. Уколова Л. И. Дирижирование / Л. И. Уколова. – М., 2003. – С. 1–16.

Задание 3

В примерах № 6–7 определите дирижерскую позицию в соответствии с динамическими и тесситурными условиями.

Литература

1. Казачков С. А. Дирижерский аппарат и его постановка / С. А. Казачков. – М., 1967. – С. 76–80.

Задание 4

В примерах № 7–9 объясните и покажите приемы исполнения фермат.

Литература

1. Когадеев А. П. Техника хорового дирижирования / А. П. Когадеев. – Минск, 1968. – С. 214–232.
2. Осеннева М. С. Хоровой класс и практическая работа с хором / М. С. Осеннева, В. А. Самарин. – М., 2003. – С. 52–53.
3. Уколова Л. И. Дирижирование / Л. И. Уколова. – М., 2003. – С. 23–24.

Задание 5

Примеры № 7–8, 10 продирижируйте в указанной динамике.

Литература

1. Безбородова Л. А. Дирижирование / Л. А. Безбородова. – М., 1985. – С. 77–82.
2. Маталаев Л. Н. Основы дирижерской техники / Л. Н. Маталаев. – М., 1986. – С. 88–91.

Задание 6

Продирижируйте примеры № 8, 11–12 соблюдая исполнительские штрихи. Объясните технику их выполнения.

Литература

1. Когадеев А. П. Техника хорового дирижирования / А. П. Когадеев. – Минск, 1968. – С. 164–172.
2. Осеннева М. С. Хоровой класс и практическая работа с хором / М. С. Осеннева, В. А. Самарин – М., 2003. – С. 53–54.
3. Уколова Л. И. Дирижирование / Л. И. Уколова. – М., 2003. – С. 25–26.

Задание 7

В примерах № 9, 11, 13 отобразите в дирижировании агогику.

Литература

1. Маталаев Л. Н. Основы дирижерской техники / Л. Н. Маталаев. – М., 1986. – С. 125–130.
2. Птица К. Б. О хоровом дирижировании / К. Б. Птица // Работа в хоре. – 1964. – С. 257–262.

Задание 8

В примерах № 4, 11, 14–15 распределите технические задачи между правой и левой руками.

Литература

1. Канерштейн М. М. Вопросы дирижирования / М. М. Канерштейн. – М., 1972. – С. 15–18.
2. Маталаев Л. Н. Основы дирижерской техники / Л. Н. Маталаев. – М., 1986. – С. 88–104.
3. Уколова Л. И. Дирижирование / Л. И. Уколова. – М., 2003. – С. 2–25.

1. Ой, рана, рана

Белорусская народная песня

Largo *p* Обработка Л. Шлег

Ой, ра - на, ра - на ку - рань - кі пя - юць

Ой,

Detailed description: This is a musical score for a Belarusian folk song. It is in 2/4 time and B-flat major. The tempo is marked 'Largo' and the dynamics are 'p' (piano). The melody is simple and melancholic. The lyrics are in Belarusian. The score is for voice and piano.

2. Пасею я рэпкі

Белорусская народная песня

Presto *f* Обработка А. Кашпура

Па - се - ю я рэп - кі, ча - ты - ры па - лег - кі.

Detailed description: This is a musical score for a Belarusian folk song. It is in 2/4 time and B-flat major. The tempo is marked 'Presto' and the dynamics are 'f' (forte). The melody is lively and rhythmic. The lyrics are in Belarusian. The score is for voice and piano.

3. Восень

Слова А. Конопельки Музыка Э. Казачкова

Allegro con moto *p*

Бя - роз - кі стра - са - юць кро - ны, гай - да - юць бла - кіт шум лі - вы. А

Detailed description: This is a musical score for a Belarusian folk song. It is in 6/8 time and B-flat major. The tempo is marked 'Allegro con moto' and the dynamics are 'p' (piano). The melody is lively and rhythmic. The lyrics are in Belarusian. The score is for voice and piano.

4. На рэчцы

Слова П. Глебкі Музыка И. Кузнецова

Allegretto *mf*

Прах - ла - да - ю ве - е ад

Ве - е прах - ла - да - ю ве - е ад

Detailed description: This is a musical score for a Belarusian folk song. It is in 2/4 time and B-flat major. The tempo is marked 'Allegretto' and the dynamics are 'mf' (mezzo-forte). The melody is lively and rhythmic. The lyrics are in Belarusian. The score is for voice and piano.

5. Кукарэку, петушок
Белорусская народная песня

Andante Обработка А. Кашпура

Дзі - ры, дзі - ры, дзі - ры, дзі - ры,
Дзінь, дзінь, дзінь, дзінь, дзі - ры

6. Чаму, зязюлька, так не кукавала

Белорусская народная песня

Moderato Обработка А. Кашпура

Ча - му, зя - зюль - ка, так не ку - ва - ла,

7. Зялёны гай

Белорусская народная песня

Обработка Н. Корсака

Allegretto

Зя - лён гай, пад - мя - цён, зя - лён гай.

8. Рэчанька

Белорусская народная песня

Обработка Е. Тикоцкого

Lento

рас - цві - ла ў са - дах. А та - му, што

9. Зялёная палосачка

Белорусская народная песня

Обработка К. Галковского

Moderato

як ця - бе ч за - пі ва - лі?

rit. *p*

The musical score is for a Belarusian folk song. It features a melody in G minor (one flat) and 2/4 time. The tempo is marked 'Moderato'. The lyrics are in Belarusian. The score includes a piano introduction and a piano ending marked 'rit.' and 'p'.

10. Матчына песня

Слова В. Витки

Музыка Н. Литвина

А... А... і лю - бі сва - ю зям - лю

для сва - іх дзя - цей спа - вай і лю - бі зям - лю

The musical score is for a song by V. Vitki with music by N. Litvin. It is in G minor and 4/4 time. The tempo is not explicitly marked but the style is folk. The lyrics are in Belarusian. The score includes a piano introduction and a piano ending marked 'sub.p'.

11. Чаму, зязюлька, так не кувала

Белорусская народная песня

Обработка К. Галковского

Moderato **Andante**

а ў ня - дзе - лень - ку ра - на, а ў ня - дзе - лень - ку ра - на.

The musical score is for a Belarusian folk song. It features a melody in G minor (one flat) and 2/4 time. The tempo is marked 'Moderato' for the first part and 'Andante' for the second part. The lyrics are in Belarusian. The score includes a piano introduction and a piano ending marked 'p'.

12. Зайграй жа мне дударочку

Белорусская народная песня

Обработка Б. Кожевникова

Allegretto **Allargando**

Як тан-цу-ю-ці без-ду-ды нож-кі хо-дзя-ці не ту-ды.

The score is written for two staves in G major (one sharp). The first staff has a treble clef and the second has a bass clef. The tempo starts as Allegretto and then changes to Allargando. The lyrics are written below the notes.

13. Сядзіць камар на дубочку

Белорусская народная песня

Обработка Б. Кожевникова

Andante **Allegro**

ка-ма-роч-ка з ліс-та зду-ла. Пад-ля-це-лі тут дзве муш-кі

The score is written for two staves in G major. The first staff has a treble clef and the second has a bass clef. The tempo starts as Andante and then changes to Allegro. The lyrics are written below the notes.

14. Чаму, зязюлька, так не кувала

Белорусская народная песня

Обработка К. Галковского

Moderato

Ча-му дзе-вань-ка, Як-ся-бе за ой, так не пла-ка-ла,

The score is written for two staves in B minor (two flats). The first staff has a treble clef and the second has a bass clef. The tempo is Moderato. The lyrics are written below the notes.

Слова В. Жуковича

15. Слухай родную прыроду

Музыка Э. Казачкова

Moderato

У лю-бу-ю па-ру го-да, у ла-го-ду, не-па-го-ду, А А слу-хай

The score is written for two staves in G major. The first staff has a treble clef and the second has a bass clef. The tempo is Moderato. The lyrics are written below the notes.

Хоровые произведения начального этапа обучения

Зялёны дубочак

Беларуская народная песня

Апрацоўка В. Цераўскага

Скора 1. Зя - лё - ны ду - бо - чак,

S. *mf* шы - ро - кі лі - сто-чак, ку - ды ве-цер

A. *mf*

T. ве-е, ту-ды гол - ля гнуц - ца, ку - ды ве-цер

B. ве - е, ту-ды гол - ля гнуц - ца.

1. Зялёны дубочак, шырокі лісточак,
Куды вецер вее, туды голля гнуцца. (2 разы)
2. Куды вецер вее, туды голля гнуцца,
Па ветру да мілай усе весці нясуцца. (2 разы)
3. Сягоння субота, а заўтра нядзеля,
Чаму ж ў цябе, хлопча, кашуля не бела? (2 разы)
4. Як жа будзе бела, хоць заўтра нядзеля:
Мамка ў мяне стара, сястра ў мяне мала,
Дзяўчына кахана любіць перастала.

Журавінка

Слова И. Титовца

Музыка Н. Литвина

Allegretto

mf

mp

1. Там, дзе баг-на дна не ма-е, дзе шчы-ру-юць жу-ра-вы,

mf Прывеў

спе - е я-га-да зям-на-я, пах блу-ка-е ве-ка-вы. Жу-ра-жу-ра-жу-ра - він-ка раз-ру-

мя- не-ны ба-чок, ты цу-доў-на-я кіс-лін-ка, п'ю я твой га-ю-чы сок.

Ты цу-доў-на-я кіс-лін-ка, п'ю я твой га-ю-чы сок.

сок.



2. Між куп'я, галін саснових
Час у вечнасць не бяжыць.
На імхах сівых, шаўковых
Скарб нясеяны ляжыць.

Прыпеў:

Жура-жура-журавінка
Разрумянены бачок,
Ты цудоўная кіслінка
П'ю я твой гаючы сок. (2 разы)

3. Як зямлі сваёй крывінку,
Скарб мы гэты зберажом.
Ушануем журавінку,
Песеньку аб ёй спяём.

Прыпеў:

Жура-жура-журавінка
Разрумянены бачок,
Ты цудоўная кіслінка,
П'ю я твой гаючы сок. (2 разы)

Музыка Э. Носко

Калыханка из сюиты "Пяшчота"

Слова В. Жуковича

Музыка Э. Носко

Moderato cantabile

S. *mf* Ве-цер ка-лы-хаў ліс-точ-кі у ля-сах, на - та-міў - ся, ён зас-нуў і сам.

A. Ве-цер ка - лы-хаў ліс - точ-кі у ля-сах, на-та-міў-ся і ў ля-соч-ку зас - нуў сам.

Люлі, лю-лі, хлопчык мой, спі, за - сні, га - лу-бок, пад-рас-тай хут-чэй, сы - нок.

Лю - лі, хлоп - чык спі, за - сні, га - лу-бок, пад-рас-тай, сы - нок.

У са-доч-ку ноч лю-ля-ла са-лаў-я і ска-за - ла: дай пасплю і я.

У са-доч - ку ноч лю-ля-ла са-лаў-я і са-ма са-бе ска-за-ла: па - сплю я.

Люлі, лю-лі, хлопчык мой, спі, за - сні, га - лу-бок, пад-рас-тай хут-чэй сы - нок.

Лю - лі, хлоп - чык, спі, за - сні, га - лу-бок, пад-рас-тай сы - нок.

Ме-сяц вы-плыў з за аб - ло-каў і здзі-віў-ся ён, а та - му, што

Ме-сяц вы - плыў з за - аб - ло-каў і здзі-віў-ся ён, а та-му, што ўсім на-во - кал

а-ва-ло-даў сон. Люлі, люлі, хлопчык мой, спі, за-сні, га-лу-бок, падрас-тай хут-чэй, сы-

а-ва-ло-даў сон. Лю - лі, хлоп - чык, спі, за-сні, га-лу-бок, пад-рас-тай, сы-

ноч. *p* Спі, за-сні, га-лу-бок, *rit.* пад-рас-тай хут-чэй, сы - *pp* ноч.

ноч. Спі, за-сні, га-лу-бок, пад-рас-тай, сы - ноч.

Учебное издание

Богданова Татьяна Семеновна
Сернова Тамара Вячеславовна
Черняк Валентина Адольфовна и др.

Дирижирование: теория и практика

Учебно-методическое пособие

Издается в авторской редакции

Качество иллюстраций (нот) соответствует качеству представленных оригиналов

Корректор Н. И. Смолич
Техническое редактирование Н. С. Янушкевич
Компьютерная верстка О. Н. Яворской

Подписано к тиражированию на компакт-дисках 15.03.13. Гарнитура Ариал.
Тираж 5 электрон. экз. Заказ 78.

*Издатель: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка».*
ЛИ № 02330/0494368 от 16.03.09.
Ул. Советская, 18, 220030, Минск.
<http://izdat.bspu.unibel.by/>