

**МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ
УКРАЇНИ**

**ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ
Кафедра хорового диригування та академічного співу**

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

у галузі знань 02 – Культура і мистецтво
за спеціальністю 025 – Музичне мистецтво

на тему: **ВЗАЄМОДІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТІВ-ХОРМЕЙСТЕРІВ**

Виконав: студент магістратури
денної форми навчання
спеціальності 025 – Музичне мистецтво
Радько В'ячеслав Романович

Науковий керівник:
доцент кафедри хорового диригування
та академічного співу,
докт. мист., Воскобойнікова Ю. В.

Рецензент: Коновалова І. Ю.,
доктор мистецтвознавства, доцент

Національна шкала _____

Кількість балів _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____ Снедков І. І.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Члени комісії _____ Большакова Т. В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

_____ Рощенко О. Г.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Харків – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ІСТОРИОГРАФІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ	
ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ОСВІТИ	7
Висновки до Розділу 1	14
РОЗДІЛ 2. БАЛАНС ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У ФАХОВІЙ	
ПІДГОТОВЦІ ХОРМЕЙСТЕРІВ	16
2.1. Історичний аспект: досвід провідних закладів минулого.....	16
2.2. Методичний аспект: зв'язок теоретичних знань та практичних умінь.....	27
Висновки до Розділу 2	34
РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТІВ-ХОРМЕЙСТЕРІВ	
НА МЕЖІ ХХ-ХХІ СТ.СТ.	36
3.1. Досвід українських та зарубіжних спеціалізованих закладів.....	36
3.2. Мануальна модель твору в умовах диригентського класу та роботи з хором на прикладі «Introitus» з «Requiem» В. А. Моцарта.	40
Висновки до Розділу 3	52
ВИСНОВКИ	53
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ	56

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Цікавість до питань співвідношення та взаємодії теорії та практики у фаховій підготовці диригентів зумовлена сучасними тенденціями до інтенсифікації професійної освіти, її студентоцентрованістю та спрямованістю на отримання конкретних компетентностей, які дозволяють майбутньому фахівцю ефективно працювати за обраною спеціальністю.

Актуальність дослідження зумовлена відсутністю сформованої теорії хорового диригування, попри наявність окремих праць з цієї тематики, а також обґрунтованої концепції кількісного та якісного балансу теоретичних та практичних складових у процесі фахової підготовки диригента-хормейстера.

Зв'язок з науковими програмами, темами, планами. Магістерська робота виконана на кафедрі теорії та історії музики Харківської державної академії культури згідно з науковою темою кафедри «Музика та музикознавство у сучасному культурному просторі».

Мета дослідження – створення наукової концепції поєднання теорії та практики в системі фахової підготовки диригентів-хормейстерів.

Виходячи з мети дослідження, висунені наступні **завдання**:

- проаналізувати історичний досвід підготовки хормейстерів у спеціалізованих навчальних закладах;
- визначити роль та специфіку теоретичної складової у підготовці хорових диригентів;
- охарактеризувати методи практичної підготовки хормейстерів;
- з'ясувати характер взаємодії теоретичних та практичних знань у сфері диригування;

- на прикладі «Introitus» з «Requiem» В. А. Моцарта виявити розбіжності між диригентськими практичними завданнями в класі диригування та при практичній роботі в хорі.

Об'єкт дослідження – система фахової підготовки диригентів-хормейстерів, **предмет** – взаємодія теорії та практики в системі фахової підготовки хорових диригентів.

Теоретичну базу дослідження складають джерела декількох напрямів:

- історичного (В. Булгаков [10], В. Васильєв [11,12], І. Гарднер [15, 16], О. Глушкова [18], В. Краснощоків [37, 38], В. Металов [46], К. Нікольська-Береговська [50], А. Преображенський [58], Д. Розумовський [63], С. Смоленський [68, 69], Г. Тенюкова [72], М. Успенський [74]);

- праці з хорознавства та теорії диригування (Л. Андрєєва [1], О. Анісімов [2], М. Багриновський [7], К. Дмитрієвська [20], Г. Дмитрієвський [21], О. Єгоров [22], О. Єр'оміна [23], В. Живов [25, 26], Д. Завадинський [27], П. Іванов-Радкевич [28], С. Казачков [29], Е. Кан [30], М. Канерштейн [31], О. Когадєєв [33], М. Колесса [34, 35], А. Лащенко [41], П. Левандо [42-43], Н. Малько [45], В. Мінін [47], І. Мусін [48, 49], К. Ольхов [51 – 53], А. Пазовський [54], К. Птиця [59-60], Д. Свечков [66], А. Сівіз'янов [67], В. Соколов [70], П. Чесноков [79] та ін.);

- методика управління православним церковним хором (М. Ковін [32], Т. Корольова та В. Перелешіна [36], Є. Кустовський [40]);

- методологічні дослідження з підвищення ефективності диригентсько-хорової освіти (М. Varvarigou [82], В. Булгаков [10]);

- праці з суміжних напрямів (О. Поляков – семіотика диригування [56, 57], В. Ражніков – психологія диригування [62]);

- настанови видатних діячів хорової справи – П. Козицького, П. Муравського, О. Перунова, К. Греченка, З. Заграничного, В. Палкіна, – висловлені в інтерв'ю та спогадах сучасників;

- документація українських та європейських ЗВО щодо вступних вимог з диригування, навчальних планів, методів поточного та підсумкового контролю в процесі отримання диригентсько-хорової освіти.

Емпіричну базу дослідження складають матеріали освітніх програм підготовки диригентів у середніх-спеціалізованих та вищих навчальних закладах України та країн Європи.

Методи дослідження. Особливості матеріалу дослідження потребують залучення як загальнонаукових методів пізнання (історичний метод, аналіз і синтез, принцип компаративізму), так і спеціальної хорознавчої методології (вокально-хоровий, інтонаційно-стильовий та мануальний види аналізу твору).

Наукова новизна дослідження. *Вперше* в музикознавстві здійснено спробу проаналізувати історичну динаміку змін балансу теорії та практики у фаховій підготовці хорових диригентів; *отримало подальший розвиток* осмислення сучасного стану відповідних освітніх програм щодо їхньої практичної частини; *уточнено* специфіку та межі використання практичних методів підготовки хорових диригентів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у можливості використання його матеріалів у процесі викладання курсів «Хорове диригування», «Методика викладання спеціальних дисциплін», «Хоровий клас та диригентсько-хорова практика» у вищих навчальних закладах.

Апробація магістерської роботи. Магістерська робота обговорювалась на засіданнях кафедри теорії та історії музики Харківської державної академії

культури. Матеріали дослідження були викладені у доповіді на конференції «Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку» (21-22 листопада 2020 р.).

Публікації. За темою магістерської роботи були опубліковані тези доповіді: Радько В. Баланс теорії та практики в системі професійної підготовки хормейстерів // Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку : матеріали міжнар. наук. конф., м. Харків, 26-27 листопада 2020 р. Харків, 2020. С. 371-372.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі Вступу, трьох Розділів, Висновків та Списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи – 55 с.; основного тексту – 45 с.; список джерел включає 82 позиції.

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИОГРАФІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ОСВІТИ

Керування хором – одна з найстаріших спеціальностей, відома ще з дохристиянських часів. Проте диригентсько-хорова освіта як окрема професійна галузь сформувалася лише на межі ХІХ-ХХ ст.ст. За час її існування накопичено багато матеріалів, які створювалися диригентами і для диригентів заради осмислення практичного досвіду роботи з хором, різного роду узагальнень та, пізніше, з метою створення теоретичних концепцій.

Хорове диригування – комплексна діяльність, яка містить у собі багато різних аспектів. Хормейстер одночасно виступає як дослідник музичного матеріалу, інтерпретатор і виконавець, який у процесі роботи з хором також, за словами Ю. В. Воскобойнікової, «поєднує різні види діяльності: *навчальну, трудову, комунікативну* та, певною мірою, *акторську* [14, С. 82]. Отже аналіз диригентсько-хорової діяльності здійснювався у різні часи з різних точок зору.

Можна визначити дві основні групи такої літератури: перша – це «внутрішні» дослідження, тобто праці, в основі яких лежить власний досвід хормейстера, висловлений у вигляді цілісної роботи або окремих інтерв'ю, спогадів, мемуарів; другий – це «зовнішній» погляд на ситуацію, осмислення диригентської майстерності в контексті історичних або теоретичних пошуків за суміжними темами.

Загальновідомим є той факт, що професійний хоровий спів переважно розвивався у церковному середовищі. Першим дослідником історії та теорії церковного-хорової творчості став Д. Розумовський (1867 г.) [63]. У подальшому його справу продовжили С. Смоленський [68, 69], В. Металов

[46], А. Преображенський [58], М. Успенський [74], І. Гарднер [15, 16] та інші історики і практики хорової справи. У таких роботах питання техніки роботи з хором освітлені (якщо взагалі освітлені) лише у загальному вигляді, самому ж диригуванню приділяється зовсім мало уваги.

Зазвичай вважається, що першою ваговою працею з хорознавства та керування хором була книга «Хор та керування ним» П. Чеснокова [79], перше видання якої побачило світ у 1940 р. Проте ще у 1915 р. в журналі «Хорова і регентська справа» було надруковано одну з компактних, але дуже корисних методичних праць цього періоду. В ній М. Ковін – випускник Харківських музичних класів Імператорського Музичного Товариства та Синодального училища, який викладав і регентував у Харкові [32]– послідовно, зрозуміло та докладно надані рекомендації щодо роботи з церковним хором, від загальних понять про тип і вид хору до правил надання настройки за камертоном. У 1948 р. була опублікована праця К. Птиці [59-61] з методики диригування хором.

У 50-ті роки кількість методичної літератури також залишалася невисокою, відомі два основних видання – «Теорія і практика роботи з хором» О. Єгорова [22] та «Хорознавство та керування хором» Г. Дмитрієвського [21], але початок державної підготовки фахівців з хорової спеціалізації та потужний розквіт хорового мистецтва, у тому числі самодіяльного, сприяв появі нових теоретико-методичних робіт. Авторами багатьох з них були хормейстери-практики.

У цей час постає питання про специфіку диригентської обдарованості, виховання виконавської волі, досягнення (у тому числі за допомогою вправ) виразного показу образного змісту музичного твору, а також гостро зазвучало питання про творчий розвиток студента, набуття ним самостійного мислення, креативності та комунікабельності.

Наприклад, П. Козицький наполегливо висловлював думки щодо «позбавлення диригентсько-хорового навчання муштри, «технократизму» і набуття ознак захоплюючої творчості, активного та свідомого виховання особистості диригента та співака хору» [73, С. 28]. Схожих поглядів дотримувався і видатний громадський діяч, композитор і педагог Б. Яворський. Він вважав, що найголовніше – це виховання музиканта-митця, якого буде характеризувати розвинуте інтонаційне мислення та художня уява [3]. У свою чергу, діяльність видатних хормейстерів хорової справи I половини ХХ ст. того часу, – П. Козицького, Б. Яворського, О. Кастальського, М. Даниліна – знайшла своє аналітичне відбиття у дослідницьких працях II половини ХХ ст.

У 60-ті – 70-ті роки ХХ століття вибухово посилюється цікавість до теоретичного осмислення хорового диригування, що відбивається у матеріалах робіт таких авторів як Л. Андрєєва [1], О. Анісімов [2], М. Багриновський [7], І. Гулеско [19], К. Дмитрієвська [20], О. Єрьоміна [23], В. Живов [25, 26], П. Іванов-Радкевич [28], С. Казачков [29], М. Канерштейн [31], О. Когадєєв [33], Н. Малько [45], В. Мінін [47], І. Мусін [49], К. Ольхов [51, 52], А. Пазовський [54], К. Пігров [55], К. Птица [60, 61], Д. Свечков [66] та ін. Більшість з них присвячена хоровому диригуванню з позицій диригентської техніки, самостійної підготовчої роботи диригента у дорепетиційний період, аналізу хорових творів.

Навчальний посібник С. Казачкова «Диригентський апарат і його постановка» [29] безпосередньо стосується деяких питань фізіології диригентської техніки. У книзі викладаються основи диригентської постави, аналізується диригентський жест, даються допоміжні вправи для початківців.

Наприклад, перевагою дослідження К. Ольхова «Питання теорії диригентської техніки та навчання хорових диригентів» [51] є те, що автор

особливу увагу приділяє окремим елементам руху всередині диригентського жесту та важливості володіння ауфтактами, у тому числі міждольовими.

Багато практичних настанов щодо роботи з хором надано у роботах К. Пігрова, організатора диригентсько-хорового факультету Одеської консерваторії, видатного майстра хорової справи [55]. Він також прагнув виховувати самостійне мислення студентів під час керування хором.

У цей час виходить книга «Питання хорознавства» В. Краснощоківа [38], «Аналіз хорової партитури» [44] та «Проблеми хорознавства» П. Левандо [42], починаються перші науково-методичні розвідки в суміжних темах: О. Поляков досліджує диригування як предмет семіотики [56, 57], В. Ражніков – з позицій психології [62]. Певна теоретизація диригентсько-хорової проблематики починає непокоїти фахівців-практиків. П. Муравський як диригент і педагог, віддавав перевагу практиці, «визнавав обов'язковим творче наставництво, співпрацю між викладачами та студентами-початківцями задля прилучення останніх до таємничих глибин хорової традиції українців» [13, С. 540]. Він вважав, що студентів необхідно готувати до самостійної праці, навчаючи їх культурі хорового звучання, інтерпретаційному пошуку.

На перевагу практики орієнтувалися і представники харківської школи О. Перунов, К. Греченко, З. Заграничний [76]. Діяльність О. Перунова сприяла організації вищої диригентсько-хорової освіти в Харкові, зокрема кафедр хорового диригування в музично-драматичному інституті, консерваторії та інституті культури. О. Перуновим було укладене науково-методичне забезпечення для диригентсько-хорової спеціальності, зокрема, видано навчальні посібники та хрестоматії.

К. Греченко, який понад 20 років завідував кафедрою хорового диригування Харківської консерваторії, акцентував увагу на характері

творчих відносин в класі диригування. Він вважав, що викладач, концертмейстер та студент мають працювати як творча лабораторія [76].

Гармонічно поєднував теорію та практику харківський композитор і хоровий диригент З. Заграничний Це дозволило професорсько-викладацькому складу кафедри виховати таких видатних діячів мистецтва як співачка Є. Мирошніченко, диригент Є. Конопльова, науковець-методист В. Чабанний, який, у свою чергу, відомий працями, присвяченими методиці роботи з самодіяльними хорами [77, 78].

Відомий хоровий диригент і професор Київської консерваторії ім. П. І. Чайковського М. Кречко, акцентував увагу на індивідуальності інтерпретації, яка потребує певної творчої фантазії майбутніх хормейстерів [39].

Ще у 40-х роках ХХ століття потужним центром диригентської освіти стала Львівська державна консерваторія. Її видатний діяч М. Колесса не лише прекрасно володів технікою диригування та був чудовим викладачем, але й у другій половині життя залишив праці з теорії диригування [35]. Помітним внеском у хорову освіту став його практичний посібник «Основи техніки диригування» [35], що містить чимало інформації щодо технічної основи диригування – тактування.

80-ті – 90-ті роки характеризуються не меншою активністю методичної роботи в галузі хорового диригування, але тепер вона розшаровується на вузькі спеціальні теми, такі, наприклад, як аналіз структури хорових творів (Р. Берберов [9]), питання диригентської техніки (Д. Завадинський [27], Е. Кан [30]), питання м'язової свободи диригента (А. Сівіз'янов [67]), історичні (В. Васильєв [12]), практичні аспекти (Е. Белявський [8], В. Краснощоків [37, 38], В. Соколов [70]), інтерпретація (П. Левандо) [43], також актуальними залишаються загальні питання (І. Мусін [48], К. Ольхов [53]).

Втім ще у 1985 році видатний діяч української хорової культури Є. Савчук висловлювався про недоліки підготовки «диригентів-теоретиків» поза диригентсько-хоровою практикою. Він наполягав на створенні максимально сприятливих умов для практичної роботи студентів, а також визначав досить низький рівень тогочасної хорознавчої теорії та її певний відрив від виконавської практики [65]. Варто зазначити, що в амплуа керівника хорової кафедри НМАУ ім. П. І. Чайковського, він реалізував свої наміри – весь перший семестр кожного навчального року на хоровому класі працюють над своїми концертними творами студенти молодших курсів. Наприкінці семестру твори виносяться на концерт класу диригентсько-хорового практикуму.

Провідне значення у розвитку хорознавчої теорії мали ідеї А. Лашенка, який прагнув розширити курс хорознавства у вищих навчальних закладах задля охоплення історичних, теоретичних та методичних проблем хорового мистецтва, залучивши також і пов'язані питання зі сфери музичної психології, акустики, літературознавства та ін. [41]

Частково питання хорового диригування розроблялися фахівцями регентської справи. Наприклад, праці Є. Кустовського [40], Т. Корольової та В. Перелешіної [36] присвячені специфіці управління саме церковним хором з усіма відповідними особливостями.

Дослідження ХХ ст. дещо змінили уявлення про диригентську обдарованість за допомогою психології та педагогіки. В. Васильєв [11], на основі досвіду науковців О. Єгорова, К. Птиці, К. Ольхова, С. Казачкова, М. Багриновського, І. Мусіна визначає такі додаткові компоненти хормейстерської професійності як емоційна рухливість, вміння концентрувати та диференціювати увагу, швидкість реакцій, а також певні комунікативні вміння.

Встановлення характеру зв'язків теорії та практики у формуванні професійних навичок є досить вузьким завданням, яке можна вирішити шляхом залученням як загально-наукової, так і спеціальної **методології**.

Системний підхід є основою комплексного вивчення диригентської діяльності, сприяє її цілісному осягненню, дозволяє визначити структуру, функції та взаємозв'язки компонентів хормейстерської діяльності.

Історичний підхід у поєднанні з методом ретроспективного аналізу використаний для виявлення специфіки диригентсько-хорової освіти в різні періоди.

Історіографічний метод залучений для аналізу існуючої літератури щодо фахової підготовки диригентів, визначення її специфіки на різних історичних етапах.

Метод моделювання застосований при роботі над диригентськими схемами музичного твору у комбінації з семіотичним методом (для аналізу знакової системи диригентських рухів) та функціональним підходом (для виявлення функцій диригентських жестів в умовах класу та роботи з реальним хором).

Компаративний метод використаний в процесі виконавського аналізу для порівняння моделі диригування в класі та диригування в реальних обставинах репетиційного та концертного виконавства.

Статистичний метод залучений для оцінки співвідношення теорії та практики в різних музичних закладах як в Україні, так і за її межами.

В роботі також використані *методи хорознавчого та мануально-технічного аналізу*.

Висновки до розділу 1.

Як видно з аналізу літератури, теорією хорового диригування накопичено певний матеріал, що дозволяє вважати цей розділ музикознавства універсальною професією у сучасному музичному виконавстві. Загалом написано чимало статей та науково-методичних праць з практичних питань роботи з хором (П. Чесноков, Г. Дмитревський, К. Пігров, В. Соколов, А. Єгоров, О. Анісімов). Що стосується власно теорії хорового диригування, то таких джерел відносно мало (праці М. Колесси, К. Ольхова, К. Птиці, С. Казачкова).

Проте у всіх розглянутих роботах наданий аналіз правил, вправ та прийомів, але проігнорований пошук загальних принципів та закономірностей, що ускладнює застосування теоретичних положень у виконавській і педагогічній практиці.

Теорія хорового диригування ще знаходиться у процесі формування. Навіть у музичних вузах поки що не існує курсу вивчення теорії диригування, в якій відчують потребу і студенти, і викладачі. Відомо, що практичні навички краще засвоюються, коли є теоретична база. З іншого боку, засвоєння фундаментальних теоретичних знань допомагає студентам уникнути копіювання педагогів і виявити свою творчу індивідуальність, свій диригентський стиль.

Наука про хорове диригування спирається на практичний досвід і розвивається за загальними для всієї теорії законам. На жаль, музиканти-практики не завжди повно використовують навіть ті досягнення хорової науки, які вона може їм надати. «В душі вони найчастіше вважають все це перешкодою, що відволікає від творчого стану, вимушеним долею менш обдарованих людей, що не знайшли собі гідного місця серед майстрів, що активно працюють», – констатував Л. Гінзбург [17, С.580].

В основі мистецтва диригування лежить хорове звучання і рух, але методом опису графічного зображення цього руху неможливо передати все головне в хорovому диригуванні. Тому багато хто з хоровиків-педагогів сумніваються у практичній користі ряду навчальних посібників з хорovого диригування. Безумовно, теорія без практики безсила, але вона необхідна, особливо здатним диригентам-хормейстерам.

Отже, питання балансу між теоретичним та практичним компонентами підготовки диригента-хоровика, досить дискусивно звучало в обговореннях методики викладання протягом усього часу існування диригентсько-хорової спеціальності.

РОЗДІЛ 2.

БАЛАНС ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ХОРЕМЕЙСТЕРІВ

2.1. Історичний аспект: досвід провідних закладів

Першими закладами, які почали цілеспрямовано навчати диригентів, були регентські класи Придворної співочої капели та Синодальне училище. У консерваторіях, (зокрема, Московській) такого фаху не було аж до радянських часів, коли після закриття Синодального училища там з'явився диригентський факультет.

Відомо, що у дореволюційні часи капела та Синодальне училище плідно співпрацювали, що підтверджувалося рівнем випускників: обидва заклади підготували багато видатних майстрів музичного мистецтва і мали певну єдність у виховному підході, заснованому на професіоналізмі та духовності.

Після відкриття консерваторії, навіть, незважаючи на наявність спільних викладачів у цьому закладі та Синодальному училищі, методи викладання музичних дисциплін відрізнялися. «Наприклад, більш значна, ніж в Консерваторії, роль відводилася предметам сольфеджіо та спільної гри (струнного квартету). Причому заняття струнним квартетом мали зовсім інший сенс. У консерваторії струнники опановували уміння грати в ансамблі. А в Синодальному училище струнний квартет використовувався як «замінювач» хору (хорові партитури перекладали для квартету – своєрідна «методична знахідка»), яким і вчилися керувати майбутні регенти (хорові диригенти)» [18].

По-різному також відбувалося викладання гармонії, контрапункту, аналізу музичних форм. Курси в Синодальному училище склалися з

практичної та теоретичної частин. Перша вважалася «підготовчою». «Існували «Підготовчі курси» до вивчення теорії гармонії, теорії контрапункту, теорії елементів музичної форми, на яких учні писали одноголосні і акордові диктанти, займалися сольфеджуванням. Після подібного практичного вступу до специфіки предметів переходили до вивчення теоретичної частини – гармонії, контрапункту і вивчення форми духовно-музичних творів» [18].

На відміну від синодалів, студенти консерваторії послідовно опановували весь комплекс і практичних, і теоретичних знань з кожного теоретичного предмету, вивчення якого завершувалося випробуванням, і лише після іспиту допускалися до вивчення іншого предмету (наприклад, співаки могли потрапити в клас гармонії тільки за умови проходження курсу елементарної теорії музики та складання відповідного іспиту). Такі правила діють і зараз.

Головними профілюючими предметами і в капелі, і в Синодальному училищі були «Хоровий клас» і «Управління хором». У «Хоровому класі» вихованці не лише співали під орудою головного регента, але й отримували навички диригування в процесі розучування творів. Також тут вони мали змогу вивчати з хором власні перекладення та композиції. «Велика увага приділялася питанням репетиційної роботи з хором. Навчання починалося з простих пісень, а потім, поступово і послідовно, від курсу до курсу вихованці переходили до більш складним духовним і світським творам. Заключним етапом роботи з хором учнів останнього, III спеціального, класу було самостійне розучування творів. Показ роботи учнів включався в екзаменаційні вимоги» [72, С. 4]. Так, наприклад, вимоги для учнів II регентського курсу передбачали «розучити і продиригувати невелику

світську хорову п'єсу» [60, С. 152]. Окрім вивчення широкого кола предметів, учні 1-5 класів 6 раз на тиждень по 2 години співали у Синодальному хорі.

Система навчання та виховання у хорових училищах характеризувалася підпорядкованістю всіх дисциплін хормейстерській специфіці та дуже продуманою системою міждисциплінарних зв'язків. В. Булгаков зазначає, що «на предметі «Курсу музичних форм» розглядалися питання хорознавства (обсяг голосів, регістри), з хоровою літературою учні знайомилися на курсі «Історія музики», «Читання хорових партитур», «Диригування та спільна гра». На заняттях з церковного співу навчали перекладання духовної музики для різних хорових складів. На уроках сольфеджіо записували диктанти з творів, які розучували в хорі. На уроках гармонії складали пісні, писали прелюдії і фуги, вивчали всі види контрапункту, гармонізували мелодії і набували навичок транспонування. У класі фортепіано учні вчилися читати хорові партитури з листа, акомпанували хору, солістів, тобто використовували цей предмет для потреб своєї професії» [10, С. 82].

У Синодальному училищі існувала дуже корисна практика диференціації дипломів: відмінники по закінченню 9 класів отримували диплом вільного художника, хорошисти – диплом II ступеня і звання регента. Ті, хто закінчив п'ять класів освіти, отримували диплом III ступеня та звання помічника регента. При переході до наступного класу кожен учень отримував розряд (I, II, III) в залежності від успішності. У порівнянні з сучасною ситуацією, коли всі випускники вищих навчальних закладів отримують однакові дипломи, це впливало на працевлаштування, отже студенти були зацікавлені у якісному навчанні [10, С. 86].

Перший навчальний план вищої диригентсько-хорової освіти передбачав дві кваліфікації: хоровий інструктор або керівник хорових колективів (п'ятирічний термін навчання) і хоровий співак (чотирирічний

термін навчання). Потрібно відзначити, що об'єднання хорових інструкторів і хорових співаків на кафедрах, а також приблизний [10, С. 217] розподіл спецкурсів з хорових дисциплін знижували загальний рівень знань, необхідних у вищому навчальному закладі.

Для інструкторів хору вводилися курси ЧХП і сольфеджіо, до вступників на диригентське відділення пред'являлися вищі вимоги. Центром навчальної роботи був хоровий клас, де особливу увагу приділяли відпрацюванню практичних навичок роботи з хором та наближенню теоретичного навчання до хорового виконавства, що давало дуже гарні результати.

Метою педагогічного процесу було наближення хорового мистецтва до масової аудиторії, виокремлення нових художніх засобів, створення програм спеціальних курсів та розробка нової хорової педагогічної системи.

Кваліфікаційні вимоги до випускників хорових відділів при кваліфікації хоровик-інструктор були такі:

- мати організаційно-методичні навички;
- вміти керувати великим професійним і самодіяльним хором колективом;
- всебічно знати хорову літературу;
- вміти робити хорові аранжування;
- мати теоретичні та практичні знання щодо педагогічної роботи.

У середній ланці при кваліфікації інструктор-педагог-виконавець випускник повинен був:

- володіти навичками керівництва самодіяльним хором колективом;
- вміти робити аранжування для хору;
- мати теоретичні та практичні знання для ведення

педагогічної роботи в самодіяльному колективі [10, С. 218].

«Екзаменаційні вимоги Регентських класів також спиралися на практичні навички. Наприклад, у 1911 році вони дещо ускладнилися. Вихованці Капели – учні III спеціального класу – повинні були розучити і продиригувати складну духовну і світську п'єсу за вибором екзаменаційної комісії. Такі оптимальні для того часу умови практичного виховання хорових диригентів в стінах училища Придворної капели були розроблені і введені М. Римським-Корсаковим.

У Московському Синодальному училищі лінію виховання хорового диригента безпосередньо в «Хоровому класі», на учнівському хорі, продовжили видатні діячі російського хорового мистецтва С. Смоленський, В. Орлов, А. Кастальський» [72, С. 5].

Після реорганізації Синодального училища в Народну хорову академію у 1917 р. духовне спрямування репертуару, а відповідно, і методи роботи, було змінено на користь просвітницької хорової літератури. Рішення нових завдань, згідно архівам Кастальського, повинні були забезпечуватися такими дисциплінами:

- «а) постановка голосу (розвиток уміння володіти ним) і її методика;
- б) сольфеджіо (розвиток слуху і вправи у співі по нотах);
- в) народна музика (вивчення народних пісень та інших наспівів);
- г) народні інструменти;
- д) спільний клас інструментальних і вокальних ансамблів і «диригування»;
- е) хоровий клас;
- ж) методика хорової справи;
- з) читання хорових партитур, аранжування, транспонування.

Теорія загальної музики: елементарний курс (початкова музична грамота), гармонія (вчення про співзвуччях), контрапункт строгого і вільного стилів (теорія голосоведіння і форм старого і нового способів мелодійного сплетення голосів), форми музичних творів, інструментування і читання оркестрових партитур. Історія музики. Історія мистецтв. Історія літератури. Акустика. Фортепіано. Скрипка. Віолончель [6].

Порядок навчальної діяльності був зафіксований у спеціальній інструкції, прийнятої на засіданні Художньої ради академії та старостату хору 3 квітня 1919 року. Там було написано про те, що: «Все співаки хору зобов'язані бути членами Московського Професійного Союзу Артистів-Музикантів. З усіх питань художньої дисципліни співаки зобов'язані підкорятися постановам Художньої Ради Академії. З питань службової дисципліни і правил внутрішнього розпорядку співаки зобов'язані підкорятися старостати хору. Репетирувати 5 раз в тиждень від 4 до 5:30 годин (від вівторка до суботи). У дні концертів репетиції не буває, за винятком тих випадків, коли хор репетирує разом з оркестром. Виступати в концертах не більше 8 разів на місяць в Москві по неділях (вдень і ввечері) і середах (ввечері). Концерти можуть бути в різних районах, але в таких випадках співаки повинні бути забезпечені засобами повідомлення. Відвідувати репетиції і концерти в точно визначений час. Журнал відвідуваності веде Старостат хору. <...> Поважні причини – хвороба, дозвіл диригента. Запізнення і манкірування протягом місяця без поважної причини караються стягненням: 1 запізнення – зауваження старостати, 2 запізнення – зауваження з попередженням, 3 – штраф у розмірі полуденного заробітку, 4 – обговорення вчинку радою Диригентів і старостату. Невідвідування 1 – штраф одностороннього заробітку, 2 – штраф двостороннього заробітку, 3 - штраф півмісячних заробітку, 4 – звільнення» [6]. Така характеристика розпорядку

дня демонструє активну навчально-концертну діяльність як учнів, так і педагогів академії [71, С. 59].

Важливою складовою професійного виховання хорового диригента був безпосередній зв'язок училищ зі зразковими професійними хорами Росії та їх видатними керівниками. П. Чесноков, М. Голованов, В. Степанов та інші самі були вихованцями цих училищ.

В. Орлов, наприклад, під час регентування Синодальним хором, наполягав на тому, щоб учні протягом усього періоду навчання брали участь у репетиціях, богослужіннях та концертах хору для того, щоб вони могли повністю засвоїти прийоми досвідчених регентів. Постійне спілкування молодших вихованців зі зразковими хорами та їхніми керівниками не лише сприяло надбанню професійних навичок, але й залишало незабутнє враження на все життя. Таким чином, спів вихованців училищ в зразкових хорах з дитячих років виховувало високий художній смак і вимогливість до якості хорового звучання. «Раніше, до відкриття спеціальних навчальних закладів керівники хорів (головщики, регенти) отримували навички та вміння управління хором в самих хорах, де вони співали. Навчання хоровій справі вихованців Придворної капели і Синодального училища безпосередньо у зразкових професійних хорах під керівництвом досвідчених диригентів продовжувало прогресивну традицію старовинного вітчизняного хорового мистецтва» [72, С. 6]. На підтвердження О. Кастальський підкреслює: «Кращі з хоровиків-практиків виховані на кращих хорах, де вони співали» [6]. Цю думку поділяє і Д. Л. Локшин, який стверджує, що «спів у відмінних хорових колективах під керівництвом талановитих, досвідчених керівників завжди було чудовою школою виховання хорових диригентів» [6].

Основні методичні та педагогічні погляди Кастальського були висловлені ним в період з 1917 по 1926 рр. Він одним з перших сформулював

основні принципи хорової освіти в країні: нерозривний зв'язок теорії та практики під час навчання на диригентській спеціальності; необхідність постійного перебування студентів-хормейстерів на хорі і в хорі; не головне, а допоміжне значення уроків з техніки диригування; важливість для майбутніх диригентів спостережень за репетиційною роботою зразкових хорових колективів; виховне значення хорового репертуару; необхідність співу в хорі по партитурі; проведення кваліфікаційного виступу випускника у вигляді публічного концерту і репетиції (розучування з хором незнайомого твору); розвиток у студентів-хормейстерів здібностей організатора, вихователя і педагога [10, С. 235-236].

Досі зберігають своє значення думки Кастальського про міжпредметні зв'язки хорового циклу. Він пропонував на заняттях з сольфеджіо включати теми з хорової літератури, а на заняттях з фортепіано грати хорові партитури. Такий взаємозв'язок між предметами збагачував усе навчання [10, С. 237].

У хорових училищах надавали настільки великого значення практичній підготовці хормейстерів, що шукали їм додаткову практику поза стінами навчального закладу. Ще у 1889 році М. Римський-Корсаков, кажучи керуючому капелою М. Балакіреву про корисність створення при регентських класах безкоштовних уроків хорового церковного співу для всіх бажаючих дітей, підкреслював, що «ці уроки можуть бути корисні, «доставляючи практику» для старших учнів регентського класу, які не мають її на стороні, не перебувають ні в якому співочому хорі» [75, С. 11]. При цьому хорові заняття з учнями повинні були «проводитися під безпосереднім наглядом одного або двох вчителів Придворної Капели» [75, С. 11].

Керівники Московського Синодального училища С. Смоленський і О. Кастальський також віддавали перевагу практичній підготовці учнів поза стінами навчального закладу, намагаючись закріпити хормейстерську

підготовку саме на практиці. Оскільки потреба в спеціалістах-хоровиках була досить велика, як у містах, так і на периферії, в дирекцію училища постійно надходили прохання про пошук керівників хорів. О. Кастальський писав: «З огляду на численні прохання з провінції про відрядження учнів Синодального училища старших класів для організації церковних хорів або впорядкування існуючих, адміністрація училища знайшла можливим відрядити учнів під час літніх канікул для практичних занять з хорами» [75, С. 48]. При цьому він шукав нові організаційні рішення цього важливого питання. Це ще раз підтверджує, що однією з форм виховання диригента в хорових училищах Росії була його практична підготовка поза стінами навчального закладу, що давало можливість перевірити якість практичних умінь і навичок роботи з хором та наблизити навчання до життя. Практичний аспект навчання був одним з головних. Досить відзначити той факт, що сама система освіти в мінімальні терміни (чотири роки) давала можливість придбати максимум практичних навичок для майбутньої педагогічної діяльності.

Варто зазначити, що на музичну педагогіку Росії активно впливала Німеччина, зокрема Лейпцизька консерваторія, яка виникла в середині XIX ст. Вона сприяла підйому німецької музичної культури і освіти в важких умовах політичної роздробленості і провінційної відсталості. Викладач Лейпцизької консерваторії Роберт Шуман завжди сприяв отриманню студентами різносторонніх знань, вмінь та навичок. Він радив їм співати в хорі середні голоси задля покращення відчуття фактури, ходити в оперу, щоб напрацьовувати слухацький досвід, грати в ансамблях, пробувати диригувати та акомпанувати. «Музично-педагогічні погляди Р. Шумана були для свого часу прогресивними. Він критикував рутинні методи навчання техніці гри і механічного тренування, закладаючи тим самим основи передової сучасної методики. Як і Р. Шуман, А. Рубінштейн – засновник першої російської

консерваторії в Петербурзі, – був противником механічного тренування у навчанні студентів. Він прагнув розвивати в учнях справжній професіоналізм, виховувати в них художників, розвивати їхню самостійність, точність прочитання музичного тексту. Послідовність і систематичність являли собою цінну якість його педагогіки» [10, С. 31].

Такі погляди підтримував Голова Веймарської композиторської школи Ф. Ліст. Він вважав, що техніка народжується «з духу», а не з «механіки». Основне завдання педагога в початковому навчанні музиканта Ф. Ліст бачив в тому, щоб ввести студента в світ мистецтва, пробудити в ньому творчі здібності.

Просвітницькі погляди Р. Шумана на музичну освіту близькі поглядам професора Московської консерваторії П. Чайковського. Цікаво, що оперу «Євгеній Онєгін» композитор написав не для професійного оперного театру, а для студентів Московської консерваторії. Цим Чайковський мав на меті закласти фундамент виконавської та професійної освіти в музичних навчальних закладах.

У Європі хорове диригування як навчальна дисципліна виокремилася лише у 40-ві роки ХХ ст. Походила вона також з культової музики, але перевага католицької та протестантської культури мала у цьому процесі своє значення. Напевно, це пов'язано з відсутністю такої широкої практики акапельного співу, яка була і є поширеною у православних країнах.

Індустріалізація в СРСР в 30-і рр. намітила зростання кількості і поліпшення якості підготовки хормейстерів, створення сучасного хорового репертуару і освоєння хорової класики. Постановою ЦК ВКП (б) «Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах», затвердженим в 1932 р., хорові підвідділи були реорганізовані в диригентсько-хорові факультети консерваторії, які стали готувати фахівців за кваліфікацією

«педагог-методист музичних навчальних закладів» і «диригент професійних і самодіяльних хорів». У програму навчання був введений суттєво новий курс – індивідуальні заняття з техніки диригування [10, С. 220].

Визнання диригування самостійною галуззю виконавського музичного мистецтва на межі XIX – XX століть було прогресивним явищем музичної педагогіки, що сприяло подальшому успіху викладання диригування в радянський період. «На початку XX ст. індивідуальний метод навчання диригуванню в хорових училищах дозволив поліпшити теоретичну, технічну та спеціальну підготовку регентів. У програмах стали з'являтися теми, що стосуються техніки диригування та управління хором. Предмет «хорове диригування» став осмисленим, придбав ясну цілеспрямованість навчання в майбутній роботі з хором. Хорові педагоги прагнули поєднувати навчання студента в класі хорового диригування з його практичною діяльністю в хорових колективах. Таким чином, техніка хорового диригування була основним засобом спілкування з колективом, повного розкриття ідейного і художнього задуму хорового твору, а не самоціллю в навчанні» [10, С. 225].

Навчальним планом передбачалося проходження диригентської практики студентами-хормейстерами у самодіяльних хорах, які в ті роки існували у великій кількості. За підтримки зацікавлених керівників клубів різних підприємств і навчальних закладів виникали базові хори. Деякі хорові колективи, очолювані досвідченими і талановитими хормейстерами-ентузіастами, існували багато років і мали свої міцні традиції. Іспити з практики студенти складали на концертах-оглядах художньої самодіяльності в присутності педагогів. Керівництво практикою покладалося на диригента-педагога, який мав консультувати і направляти роботу практикантів як в методичному, так і в організаційному сенсі.

Тогочасна хорова дидактика використовувала такі методи навчання диригента як:

- ілюстративний метод, який базується на безпосередньому показі педагогом прийомів гри хорових партитур або хорового диригування;
- словесний метод, що застосовувався в єдності з ілюстративним, пов'язаний з роз'ясненням тих чи інших закономірностей хорового мистецтва;
- художньо-евристичний метод, пов'язаний з пошуком індивідуального диригентського прийому в залежності від можливостей студента [10, С. 228].

Але вже у той час існувала небезпека відриву диригентської підготовки учня від вокально-хорової роботи з колективом.

2.2. Методичний аспект: зв'язок теоретичних знань та практичних умінь

Диригування хором передбачає наявність комплексу знань та навичок, про який йшлося у підрозділі 2.1. Частина з них забезпечують автоматизовані дії (те, що ми називаємо технікою), частина – забезпечують варіативну складову творчого процесу.

При сучасному рівні хорової освіти і техніки диригування виразній її стороні можна навчитися. Тільки студенту слід усвідомити, що джерелом пластичної виразності жесту є музика, а не жест сам по собі. Ще слід підкреслити, що жест не повинен ілюструвати музику, слідувати за нею, він має викликати до життя те чи інше звучання, впливати на виконавців і на виконання [10, С. 262]. Відповідно, у цьому випадку ми маємо справу не лише з «поглинанням» знань, а з формуванням творчого вміння щось продукувати на їхній основі.

«Учня треба, перш за все, вчити музиці, а не диригуванню як руху рук», – писав Г. Рождественський [64, С. 44]. Хоч він і не заперечував важливість володіння диригентською технікою, проте говорив, що «техніка може бути будь-якою, важливий результат», відмічаючи що «справа тут не стільки в техніці, скільки в інтенсивності диригентського впливу» [64, С. 44].

У теоретичній концепції К. Ольхова, викладеній у праці «Питання теорії диригентської техніки і навчання хорових диригентів», також висловлено ідею про те, що «все розмаїття прийомів диригентської техніки можна пояснити як поєднання і варіювання деяких основних елементів» [51, С. 13].

Говорячи про теорію диригентсько-хорового навчання, необхідно підкреслити, що для всіх диригентів єдиних прийомів диригування бути не може, адже «регламентування мови жестів створило б стандартні рухові формули і зруйнувало імпровізаційну основу» природного кодування «музичних вистав» [24, С. 67]. Мабуть, скільки диригентів, стільки і думок, прийомів, усталених уявлень. Це можна віднести до специфіки даної спеціальності.

Проте, вивчати загальні закономірності диригування необхідно. Для цього потрібно мати власну теорію, з якою може познайомитися кожен, не заглиблюючись у питання постановки диригентського апарату та рішення художніх завдань. У даний час педагоги-хормейстери використовують два методи виховання техніки у диригентів хору: емпіричний (багаторазовий показ педагога) та слухо-м'язовий (координація слуху та м'язів).

М. Аносов вважав, що «навчання диригентського мистецтва має ґрунтуватися на чистій емпіриці» [4, С. 25]. Дійсно, до появи систематичного навчання прийоми диригування запозичувалися наочним шляхом. Точно так передавався виконавський досвід практики роботи з хором. Практика була і

залишається головним «вчителем» і «екзаменатором» в підготовці диригента-хормейстера.

Практична діяльність диригента хору складається з хормейстерської і диригентської складових. Початковий період роботи над твором диригент хору проводить взагалі поза контактом зі своїм інструментом, використовуючи наступні методи практичної підготовки:

- прослуховування хорового твору з нотним текстом в руках (на концерті або, що зараз доступніше, у записі);
- гра хорової партитури на фортепіано, яка дозволяє почути загальний абрис гармонії та фактури, проте не надає уявлення про хоровий тембр, звуковедіння, подання тексту та інші елементи хорової звучності;
- спів хорових партій, який дозволяє диригенту відчувати «подробиці» інтонаційної лінії, але не дає можливості відчувати її у гармонічному, динамічному та емоційному контексті всієї фактури;
- побудова «ідеального», бажаного звучання за допомогою внутрішнього слуху, яка сприяє розвитку творчої уяви та постановці цілей, при цьому докладність та деталізованість «картинки» спирається на наявний особистий досвід хормейстера.

Тобто будь-якими шляхами, у класі під фортепіано і в домашніх умовах хормейстер намагається уявити хоровий твір. У зв'язку з цим І. Мусін зауважує, що «відсутність виконавців можна розглядати як недолік, який слід було б усунути» [48, С. 29].

У педагогічній практиці навчання диригентів хору можна помітити надмірне захоплення мануальної технікою, і в цій області сучасна хорова освіта зробила великі успіхи. Проте на практиці часто зустрічаються диригенти-хормейстери зі скромними від природи музично-диригентськими

даними. Цей скромний рівень можна компенсувати хормейстерською майстерністю, вмінням працювати з хором, бути кваліфікованим педагогом, організатором, вихователем. Можна привести багато прикладів, коли з поганою технікою, але з хорошою хормейстерською роботою диригент виглядає переконливо. Добре, звичайно, коли випускники поєднують в собі і диригентську техніку, і хормейстерські навички. Відомо, що захоплення мануальною технікою знижує роль і значення навичок суто хормейстерської роботи, що є фундаментом диригентсько-хорової освіти, хоча в кінцевому результаті дуже важливі обидві функції.

У своїй праці Г. Єржемський пише, що «тільки значущі, пережиті впливи диригента безпосередньо, мимоволі переробляються в рухи, що зовнішні впливи диригента завжди вторинні, похідні від внутрішніх дій» [24, С. 69]. Він зазначає, що диригент впливає на психіку виконавців не стільки рухами, скільки змістом, який в них закладений [24, С. 50]. Таким чином, діяльність диригента будується на внутрішньому моделюванні музики і на її відбитті в жесті.

Зовнішній стороні диригування іноді в хоровій педагогіці надається занадто велике значення, в той час як внутрішній зміст музики залишається нерозкритим. Зовнішній жест диригента досить часто веде до підміни «слухати» на «дивитися», і недосвідчений слухач помилково приймає диригентський жест за музичний сенс. Тезу про «внутрішню техніку диригента» підтверджує і Е. Ансерме в своїй книзі «Статті про музику і спогади»: «Здатність висловлювати в жесті внутрішньо пережитий рух є найпершою умовою для диригента» [5, С. 76]. Отже, диригентсько-хорове мистецтво базується не тільки на техніці, воно особливо пов'язано з рівнем виконавської обдарованості учня. Не дарма І. Мусін вважає, що «тільки яскраве виконавське дарування може служити підставою для занять

диригуванням» [48, С. 23]. Тому прийоми і жести молодих диригентів можуть суттєво відрізнятися за своїм значенням. Перед методикою викладання хорового диригування постає завдання повернути диригенту виконавські відчуття. У той же час молодого диригента слід застерегти від надмірного захоплення виразністю жесту за рахунок недооцінки технічних моментів [10, С. 265].

Виконавські відчуття студента-хормейстера безпосередньо залежать від його диригентських здібностей, таких як музичні дані, творча уява, фантазія, воля, виразність міміки і жесту, співочий голос, сенсомоторні та фізичні дані, емоційність, увага, швидка реакція та ін.

Часто диригентські здібності в хоровій освіті ототожнюються зі знаннями, навичками і вміннями, отриманими в процесі навчання і практичної діяльності, а спеціальним диригентським здібностям в хоровій літературі відводиться незначне місце. Булгаков зазначає: «На диригентсько-хорових кафедрах консерваторій навчаються вже не стільки диригуванню хором, скільки диригуванню взагалі. Звісно, специфіці хорового диригування відводиться певне місце, але нинішній випускник здатний, крім хорової партитури, диригувати і творами вокально-симфонічного та оперного жанру. Прогнозуючи майбутнє хорової освіти, слід сказати, що не за горами той час, коли заняття в диригентсько-хоровому класі будуть проходити під контролем відеозапису, в супроводі концертмейстерів, вихованих спеціально для диригентсько-хорового класу» [10, С. 266].

Сьогодні викладачі визнають, що у вищих музичних навчальних закладах не розроблені науково-теоретичні основи хорового навчання: не визначений обсяг знань, умінь і навичок, необхідних випускнику для виконання функцій керівника аматорського або професійного хору і – головне – не розроблені навички хормейстерської роботи в хоровому класі.

Головним методологічним недоліком сучасної хорової освіти є перевага в навчальній практиці диригентсько-виконавського, а не хормейстерського спрямування. Для підвищення якості хорових диригентів потрібно органічне поєднання обох названих сторін у навчанні. Робота над навичками диригування стала для багатьох педагогів самоціллю, затуливши турботи про виховання музиканта-практика. Оскільки іспит за фахом проходить під фортепіано, змістилися цільові установки навчання. У вищих навчальних закладах стали готувати людей, які володіють технікою диригування, але не вміють працювати з хором, займатися організаційною і виховної роботою в колективі. Таким чином, відбувається посилення диригентсько-виконавської підготовки і погіршення хормейстерської освіти. Рішення проблем необхідно шукати на шляхах втілення художніх намірів студентів в реальному (а не уявному) звучанні хору [10, С. 277].

Ефективність посилення практичної частини диригентської освіти не викликає сумнівів.

У педагогіці визначають такі принципи навчання як свідомість, активність, самостійність, які вступають в силу як тільки студенти включаються в процес самостійного видобування знань, розуміють мету, ставлять проблеми і вміють шукати їх вирішення. В умовах практики це реалізується дуже просто: проблеми в роботі з хором виникають органічно, і прагнення вирішити їх тут і зараз стимулюється самим процесом розучування твору. Тут вирішення неможна відкласти. Крім того, студент наочно бачить результати як своїх дій, так і своєї бездіяльності. Багато разів доводилось спостерігати як людина, яка має непогану диригентську техніку, залишається незрозумілою для колективу. Отже, тут виявляється ще один принцип – наочність. Адже результат не є уявним. Він може бути і критерієм

професійної самодіагностики, і матеріалом для рефлексії, у тому числі під контролем викладача.

Поширений у викладанні диригування інформаційно-рецептивний метод передбачає, що педагог повідомляє студентів готову інформацію різними засобами, а студент фіксує та засвоює її, а також здатний відтворювати її по пам'яті. Засоби, які використовуються викладачем, можуть бути різноманітними: слово (розповідь, лекція, пояснення), практичний показ виконання, креслення, схеми, малюнок та ін. Спільно з ним обов'язково використовується репродуктивний метод (відтворення). Інформаційно-рецептивний метод сам по собі не може сформувати у студента умінь та навичок і не гарантує їх свідомого і міцного запам'ятовування.

Відрив навчання від живої виконавської практики не сприяє вихованню у хорового диригента якостей творця хорового мистецтва. Тільки тоді можна говорити про повноцінну підготовку фахівця, коли він володіє практичними диригентськими навичками, коли випускник-хормейстер має можливість працювати з хором протягом всього періоду навчання.

Сьогодні практичні заняття студентів обмежені навчальним хором, ансамблем, пасивної практикою. Це відображення реальної ситуації [10, С. 279], що склалася в хоровій культурі країни, яка визначається в літературі як її занепад або криза. Все це позначається на вихованні та навчанні хорових диригентів. Хоровик зобов'язаний досконало володіти своїм інструментом. Не можна стати піаністом без практики гри на фортепіано, так само і хоровому диригенту не можна обійтися без роботи зі своїм «інструментом» - хором. Сьогодні не всім диригентам-випускникам доступний хор, але якщо наполегливо прагнути до створення хорових колективів, то якість підготовки диригента хору буде неухильно підвищуватися. У центрі професійного

навчання має бути присутня практична підготовка майбутніх фахівців хорової справи [10, С. 280].

Висновки до розділу 2.

Видатні хорові школи минулого віддавали перевагу емпіричним методам навчання. Це було пов'язано з церковною практикою, де керування хором відбувалося за допомогою як рук, так і голосу. Основним джерелом емпіричного досвіду майбутніх хормейстерів був спів у професійному хорі, під час якого студенти спостерігали роботу досвідченого хормейстера, наслідували методи та прийоми роботи з хором. Відпрацювання навичок керування хором відбувалося на струнному квартеті, який виконував партитуру, що дозволяло певною мірою моделювати звучання хору.

З ускладненням музичного матеріалу та відривом від духовної музичної спадщини назріла необхідність навчати студентів диригуванню як самостійній дисципліні. При цьому основною формою відпрацювання професійних навичок залишається керування хором (дитячі класи при училищах, керування хором студентів та ін.) та спів під орудою тогочасних майстрів хорової справи.

Поступове виокремлення диригування в системі диригентсько-хорових дисциплін супроводжувалося його суттєвою теоретизацією, в чому були і позитивні, і негативні риси. Позитивні полягали у можливості досконально вивчити певні процеси, які відбуваються під час диригування (комунікативні, смислові, управлінські), негативні – у надмірній абсолютизації диригентської техніки у відриві від реальної практики в хорі.

Одна з головних проблем викладання диригування, яку не вдалося подолати досі – це відсутність можливості систематично повірити свої технічні навички практикою, бачити зворотній зв'язок та ефект від використаних прийомів. По суті відбулося перенесення акценту з хормейстерської справи на суто концертне диригування. Від практики минулого залишився лише традиційний державний іспит у формі концертного виступу.

Слід також зазначити, що послідовна підготовка хорового диригента безпосередньо в хоровому класі залишається актуальною і проблематичною, адже на роботу з хором для студентів відводиться незначна кількість годин. Практичні навички – активного слухання хору, вміння користуватися камертоном, допомагати окремим партіям голосом чи за допомогою гри на фортепіано та ін. – все це має відпрацьовуватися на хорових репетиціях. Якщо цього не відбувається, то проблема продовжує своє існування в поколіннях, адже молодий спеціаліст на початку своєї діяльності, як правило, використовує ті методичні прийоми, дію яких зазнав на собі.

З позицій педагогіки такий підхід не є раціональним з кількох причин.

- 1) Не переживаючи зіткнення з практикою, молодий фахівець може перебувати в омані щодо свого професійного рівня. Уявний хор завжди співає правильно.
- 2) Диригування в класі без виходів до хору нищить цілу низку стимулів для студента, у тому числі, певну конкуренцію з колегами.
- 3) Теоретичні знання, які не пройшли наочну перевірку на практиці, забуваються дуже швидко.
- 4) Відсутність репродуктивної функції в системі навчання призводить до повної беспорядності молодого фахівця у реальній репетиційній ситуації.

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТІВ-ХОРЕМЕЙСТЕРІВ НА МЕЖІ ХХ-ХХІ СТ.СТ.

3.1. Досвід українських та зарубіжних спеціалізованих закладів

Сучасна система диригентської освіти в Україні суттєво обмежена в плані можливостей стажування студентів в якості диригента в хорових колективах. Занепад самодіяльності сприяв зменшенню місць потенційного працевлаштування молодих фахівців. Отже, все навантаження з практичної підготовки здобувачів вищої освіти мали прийняти на себе вищі навчальні заклади та установи, які забезпечують виробничу практику.

В Україні години практичної роботи з хором скорочуються, що призводить до функціонування диригентської спеціальності в незвично «теоретичних» умовах. Приємним виключенням є Національна музична академія ім. П. І. Чайковського, в якій останнім часом системно приділяється увага хоровому практикуму. Завідувач кафедри, видатний хормейстер, керівник Державної Української Мандрівної Капели Євген Савчук, який сам є практиком з багаторічним досвідом, відгукнувся на ініціативу студентів збільшити обсяг роботи з хором та виділив для роботи студентів додатковий час на хоровому класі. Хоровий практикум працює, розподіляючись за місяцями між студентами різних курсів, які самостійно розучують з хором твори різної (відповідно до курсу) складності та представляють результати своєї роботи на широкий загал у відкритому концерті. Кожний рік для практикуму обираються різні теми, пов'язані з річницями народження композиторів, або на вільний розсуд. Декілька років тому, наприклад, студенти підготували таким чином велику програму з відомих та маловиконуваних творів М. Леонтовича.

У більшості українських вишів ситуація з практичною роботою з хором не така оптимістична. За браком часу та наявністю творчих завдань учбового хору, на практичну роботу студентів відводиться дуже мало часу. Звичайно, вони вивчають свої програми повільніше за керівників хорів, якість роботи також, звісно, нижча, ніж у досвідченого хормейстера. Отже, розвивати цей напрям, жертвуючи цінним хоровим часом, не дуже зручно, а інших рішень поки що немає.

В країнах пострадянського простору ситуація така сама. Де-інде студентам-хоровикам дозволяють самостійно, під контролем викладача, підготувати програму державних іспитів, але ж, наприклад, звична для радянського періоду практика складання державного іспиту з роботи з хором, на жаль, майже не існує зараз.

Дещо інакше виглядає ситуація у зарубіжних вишах. Наприклад, Музичний університет ім. Ф. Ліста в Веймарі висуває наступні вимоги до вступників: «Диригування щонайменше двох хорових творів (чотири і більше голосів) різних стильових періодів (включаючи твір ХХ століття), а також досить драматичний уривок з хорового симфонічного твору» [80]. 2-й тур, якщо претендент проходить 1-й – Репетиція з вокальним ансамблем (тривалість приблизно 15–20 хвилин). Партитура, яку слід вивчити, повідомляється приблизно за три тижні до іспиту. При цьому акцентується, що екзаменаційна комісія надає великого значення музично переконливому, ритмічно стабільному виступу. Рівень складності вибраних робіт повинен базуватися на попередніх знаннях. З репертуару рекомендуються, наприклад, уривки з хорових симфонічних творів І. Баха, Й. Гайдна, Ф. Мендельсона-Бартольдї або Й. Брамса, також або уривки з опер В. Моцарта, Дж. Верді, Дж. Пуччіні, К. Вебера чи Р. Вагнера. Підкреслимо, йдеться про вступ на бакалаврський рівень.

Крім цього від вступників очікується високий рівень читання з листа твору за вибором комісії, як голосом, так і на фортепіано. Як зазначено в вимогах «заявники повинні показати, що вони здатні швидко зрозуміти суттєвий музичний зміст представленої їм музики та представити його у музично значущому вигляді на фортепіано». Але ж іспит з фортепіано при досить високому рівні вимог (три твори, з яких один поліфонічний, одна соната повністю та твір за вибором вступника) відбувається по нотах. Тобто знати напам'ять не обов'язково, що, в принципі, підтверджується і концертною практикою.

Якщо навіть звернутися до менш авторитетних систем європейської освіти, з'ясуємо, що, наприклад, у Фінляндії хорове диригування ділиться на п'ять рівнів. Базову кваліфікацію можна отримати в різних музичних інститутах і на літніх курсах. Ця кваліфікація – прекрасний ресурс для заступників диригента аматорських хорів. Він закладає основу для подальшого навчання. Іспити, що ведуть до отримання професійної кваліфікації, позначені в порядку зростання рівнів D, C, B і A.

Студенти музичної освіти і церковної музики повинні скласти іспит на отримання ступеня D. Це дає їм базові навички, необхідні для роботи з різними аматорськими хорами. Курс, що веде до іспиту, включає репетицію і диригування хором, навчання вокалу, базовий репертуар і знання основних стилістичних періодів в історії музики. Особливості дитячих і юнацьких хорів розглядаються в спеціальних модулях.

Курс рівня C передбачає більш глибокий творчий підхід і більш широкий репертуар. В даний час іспит рівня C можна скласти не лише в Академії Сібеліуса, а й в університетах прикладних наук в Тампере і Ювяскюля в центральній Фінляндії, а також на літніх курсах в Інституті

Клеметті. Іспит рівня С – це шлях для професіоналі, щоб перекваліфікуватися в диригентів.

Вищезазначені курси спрямовані на поліпшення технічних, творчо-виконавських навичок і розуміння основних характеристик хору як інструменту. Навчання вокалу і хорове звучання стали грати все більш важливу роль в навчальній програмі, і останнім часом в центрі уваги опинилися комунікативні навички диригента хору. Взаємодія між диригентом і його інструментом має життєво важливе значення для розвитку хору, для пошуку загального звуку і музичного підходу. Хороший диригент хору повинен бути не тільки добре підготовленим музикантом, а й «майстром інструментів». На іспитах рівня С і D від кандидатів вимагається не тільки диригувати, але й практично працювати з хором.

Наступний рівень, В, визначається як той, що належить до «поглиблених досліджень» у навчальній програмі університету. Його мета – підготувати студентів до самостійного планування репертуару, репетицій і концертного диригування. Курс рівня В охоплює широкий спектр основного хорового репертуару різних періодів і стилів. Включені також твори з оркестровим супроводом, хоча основна увага приділяється репертуару *а капела*. Існують різні тематичні модулі, які фокусуються на стилістичних вимогах історичних періодів, особистому розвитку диригента і навчанні хоровому диригуванню. Іспит проходить у формі концерту, в програму якого входять хорові твори різних основних періодів, а також хоровий твір великої форми з інструментальним супроводом. Якщо кандидат диригує власним хором, цей хор може бути використаний для складання іспиту. Курс триває два роки, і кожен рік його проходять чотири або п'ять студентів.

Іспит рівня А, що дозволяє отримати ступінь магістра музики, можна здати тільки в класі хорового диригування Академії Сібеліуса. Цей іспит

вимагає великих знань репертуару з особливим наголосом на сучасну музику. Іспит проводиться у формі концерту виключно за участю власного хору кандидата і професійного вокального ансамблю Академії Сібеліуса. Дослідження, необхідні для складання іспиту на рівень А, носять переважно художній характер, зокрема, з упором на контент-аналіз. Один або два іспити рівня А складаються щороку [81].

Тенденції хорової освіти у Європі прекрасно відбиває дослідження М. Варваригу щодо ефективної диригентської освіти. Вона зазначає, що більшість письмових підручників намагаються навчити диригуванню через аналіз специфічних елементів жестової техніки (ритму, темпу, динаміки, штрихів, зорового контакту і стилю), що можна назвати «хореографічною мовою тіла». Завдяки емпіричним дослідженням невербальної поведінки диригентів, а також опитуванням, які стосуються диригентських компетентностей, дослідники і практики прагнуть просувати способи сприяння розвитку навичок диригування на практиці [82].

3.2. Мануальна модель твору в умовах диригентського класу та роботи з хором на прикладі «Introitus» з «Requiem» В. А. Моцарта

Одним з найважливішим етапів роботи диригента-хормейстера є створення мануальної моделі твору – того творчо-технологічного малюнку, який водночас і донесе образно-сміслову складову, і забезпечить високоякісне виконання твору.

Мануальна модель не дорівнює диригентській схемі, адже включає весь спектр пластичної запланованої взаємодії з хором, від технічних до художніх компонентів.

Працюючи над обраним для дослідження твором в умовах диригентського та хорового класів, ми дійшли висновку, що моделі, які мають бути використані для цих двох ситуацій, суттєво розрізняються.

Перш, за все, треба розібратися, як саме відбувається побудова мануальної моделі твору. Одна група диригентських жестів має забезпечити запланований музичний рух, який загалом характеризується швидкістю (темпом), чергуванням акцентів (розмірністю), ритмом (фігураціями), штрихом (способом звуковедіння), динамікою. Всі ці параметри музичного твору можуть бути стабільними або перемінними. Відповідно, диригент має вчасно управляти змінами, якщо вони є.

Друга група жестів пов'язана з фактурою твору: вона має забезпечити вчасний вступ інструментальних або вокальних партій, їхню синхронність та динамічний баланс (проведення тематичного матеріалу та його антагоністів).

Третя група жестів пов'язана з «технічною» підтримкою виконавців – це попереджаючи та допоміжні жести, зокрема, якщо це стосується вокально-хорових творів, виконавці можуть потребувати певної допомоги у виконанні тих чи інших елементів партитури.

Четверта група жестів забезпечує виразне виконання, охоплює форму твору, вибудовує логіку розвитку, забезпечує кульмінації та ін.

Але ж рук у диригента лише дві, тому одночасно охопити всі функції в одному масштабному творі просто неможливо. Таким чином, диригент постійно, в кожному такті, опиняється в ситуації вибору пріоритетних показів, концентруючись на найважливішому в даний момент.

Якщо говорити про практичну діяльність, а саме репетиційну роботу з колективом, то пріоритети у диригентському показі залежать від етапу розучування твору.

На першому етапі – при розборі твору – важливими є основні параметри музичного твору, його темп, метро-ритм, а також час вступу партій і загальна динаміка.

Другий етап роботи над твором – побудова інтерпретаційної моделі – характеризується частковою впевненістю виконавців у технічних моментах: вже відомий темп, вивчені ритмічні фігурації, у вокальному творі вже є досить знайомим літературний текст, засвоєні інтонаційні звороти, розібрані складні моменти вступу після пауз, отже і диригент, і виконавці зосереджуються на виразній стороні твору. Відповідно, більшої значущості набувають жести, пов'язані з показом динаміки (особливо, гнучкої), побудовою форми, балансу партій та ін. При цьому решта властивостей виконання щільно контролюються.

Третій етап роботи – передконцертний. Інтерпретаційні функції виходять на перший план, диригент узагальнює власні настанови щодо твору, іноді колектив може бути свідомо залишений без керування, оскільки такий прийом суттєво сприяє підвищенню уваги до інших учасників колективу та слухового контролю спільного виконання.

На концерті (четвертий етап), як правило, диригент використовує не лише жести, адресовані виконавцям, але й жести, певною мірою (а іноді, зовсім однозначно) спрямовані на слухача-глядача з метою донести до нього зміст твору. У деяких випадках концертне диригування взагалі має візуально-художній характер, як, наприклад, у сюїті А. Шнітке на музику до фільму «Мертві душі» у виконанні Г. Рождественського¹. Маєстро фактично веде власну акторську лінію як дійова особа, приділяючи увагу оркестру в усіх

¹ Запис помилково позначений в Youtube як «Гоголь-сюїта». URL: <https://youtu.be/5RFOGdsMLeg>

контрольних моментах, а в інший час (принаймні, у глядача складається таке враження) залишаючи його без управління.

Схожі концертні техніки можна помітити у видатних українських хормейстерів сучасності – Миколи Гобдича та Олександра Вацека, особливо у творах, в яких вони використовують виконавську театралізацію.

Отже, функціональну відмінність мануальної моделі твору ми і розглянемо на прикладі «Introitus» з «Requiem» В. А. Моцарта.

Перше питання, яке постає перед інтерпретатором – це темп твору, адже точних авторських вказівок немає. Вже на цьому етапі виникають певні розбіжності. Судячи з інтерпретацій видатних диригентів (Герберт фон Караян, Леонард Бернстайн, Карл Бем, Іван Фішер, Джеймс Каффіган, Володимир Мінін, Наталі Штуцман, Богдан Пліш, Бартош Михайловски та ін.), темп першої частини «Requiem aeternam», позначений в партитурі як *Adagio* варіює від 30 до 45 ударів метроному на хвилину. При цьому наявність остинатних синкоп у струнних потребує використання ритмізованої віддачі (спеціального прийому, який дозволяє диригенту показувати внутрішнє подрібнення долі та акцентувати внутрішньо-дольову пульсацію) або побудови диригентського тактування за 8-дольовою схемою.

Приклад 3.2.1. Ритмічна структура вступу в «Introitus»

The image shows a musical score for the beginning of the 'Introitus' from Mozart's Requiem. The score is in 8/8 time and marked 'Adagio'. It features three staves: 'Org. Tasto solo' (Organ), 'Archi' (Strings), and 'Corni di Basso' (Bassoons). The organ part has a steady eighth-note pulse. The strings play a syncopated eighth-note pattern. The bassoons play a melodic line. Red boxes highlight the organ's pulse, and green boxes highlight the string syncopation.

Викладення тематичного матеріалу у духових відбувається у межах чотиридольної пульсації. Таке вертикальне поєднання двох фактурних шарів,

один з яких краще відчувається у 8-дольній, а інший – у 4-дольній пульсації, утворює своєрідну дилему, яка диригентами, як правило, вирішується відповідно до обраного темпу за метрономом: до 40 ударів на хвилину – на 8, при більш високих темпах – на 4. Виключенням є український диригент Богдан Пліш, якому вдалося органічно поєднати повільний темп зі схемою на 4.

Таблиця 3.2.1. Темпи в частині «Requiem aeternam»

Диригент	темп	схема
Леонард Бернстайн	30	на 8
Владимир Минин	36	на 8
Герберт фон Караян	37	на 8
Карл Бем	38	на 8
Наталі Штуцман	38	на 8, в сольних фрагментах – на 4
Іларіон (Алфєєв)	40	на 8
Денис Власенко	40	на 8
Богдан Пліш	40	на 4
Сер Колін Девіс	42	перший такт на 8, далі на 4
Джеймс Каффіган	43	На 4
Бартош Михайловски	44	перші такти на 8, далі на 4, епізод «Et lux perpetua» на 8
Кахи Соломнівшвілі	45	на 4
Иван Фішер	47	на 4

В таблиці кольором виділені диригенти, які визнали за краще поєднати дві схеми в одному творі, відповідно до того, який саме фактурний пласт переважає. Це, передусім, пов'язано зі зручністю для виконавців. Сольний

епізод має в своїй основі 4-дольний рух, і, хоча в супроводі струнних залишається синкопований ритмічний малюнок, перевага явно на стороні солістів. Отже диригування на 4 дозволяє тут з'єднати форму, яка при повільному темпі має тенденцію до фразової і навіть поскладової фрагментації.

Приклад 3.2.2. Сольний фрагмент з «Requiem aeternam»

The image shows a musical score for a solo fragment from 'Requiem aeternam'. It consists of three systems of music. The first system shows the vocal line (Solo) and the string ensemble (Viol. I, Viol. II, Va., Vc.). The vocal line has the lyrics 'Te de - cet hy -'. The second system shows the vocal line with the lyrics 'maus, De - us in Si - on,' and 'et ti - bi red - de - tur'. The third system shows the vocal line and the string ensemble. The piano part features a complex rhythmic pattern with many sixteenth notes and rests, creating a syncopated feel. The score is divided into three systems, each with vocal and string parts.

Акцентоване *ostinato* в цьому епізоді не використовується, плавний рівномірний рух шістнадцятими не потребує такої акцентуації, як попередній епізод.

Зовсім інша картина в наступному фрагменті (*tutti*, «Exaudi»). Дрібні пунктири у різних груп оркестру, активні вступи партій всередині долі

необхідністю враховувати всю специфіку і відчувати її вплив на вибір мануальних прийомів, з яких потім складається диригентська модель.

Наступна частина – подвійна fuga «Kyrie eleison» – висуває жорсткіші умови саме для хору. Зазвичай в класі диригування при виконанні поліфонічних форм від студента, передусім, вимагають чітких проведень всіх тем разом з основними протискладеннями.

Приклад 3.2.4. Експозиція fugи з позначками диригентських показів

The image shows a musical score for the Kyrie eleison fugue. It includes vocal parts (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and an orchestral accompaniment. The tempo is marked 'Allegro'. The score is annotated with pink baton marks (checkmarks and arrows) indicating conductor's cues. A green box highlights the word 'Ky' in the bass line. The lyrics are: 'Ky - ri - e e - le - i - son, e - le - i - son, e - le - i - son, e - le - i - son.' The score also includes markings for 'Faç. Tasto solo', 'C. di B. V. II', 'Timp.', and 'Bassi'.

Проте при розучуванні твору з хором з'ясовується, що великої проблеми вступити в тему для хористів немає: матеріал легко запам'ятовується, крім того, дублюється в оркестрі, отже допомога диригента в такі моменти важлива лише на першому етапі розучування твору. Але у хористів є інші, більш нагальні потреби. Наприклад, вступ басової партії на

слабку долю на фоні теми з протискладенням (у прикладі 3.2.4 позначений прямокутником). Вихід з цієї ноти теж ускладнений необхідністю приєднатися до рівномірної пульсації тенорової партії, що потребує від диригента контролю за синхронністю всієї чоловічої групи. До того ж на останню вісімку долучаються зі своїми шістнадцятими сопрано, отже можливостей не співпасти у цьому епізоді багато, але з'ясується це лише на репетиції, а не у класі диригування, де партії виконуються одним піаністом, отже проблеми синхронності не виникає і, відповідно, роздумів диригента про її забезпечення – також.

Приклад 3.2.5. Фрагмент фуги «Kyrie eleison»: пріоритетні покази за вимогами диригування в класі (зліва) та за вимогами реальної виконавської практики (справа)

The image displays two side-by-side musical staves for a fugue fragment. The left staff is annotated with red rectangular boxes, highlighting specific notes and rests in the vocal and piano parts. The right staff is annotated with green rectangular boxes, highlighting the same notes and rests. The lyrics 'Kyrie eleison' and 'Christe eleison' are written below the vocal staves. The piano accompaniment is shown in the lower staves of each system.

У розробці фуги дуже багато реплік, в яких партії потребують якщо не допомоги, то контролю. У порівнянні з викладенням теми такі фрагменти є складнішими і для інтонаційного відтворення, і для ритму. Швидкий темп додатково ускладнює виконання партій (див. приклад 3.2.6). Отже настанова диригента у будь-якому випадку мануально супроводжувати тему може тут призвести до дрібних помилок та втрати загальної синхронності.

Приклад 3.2.6. Складні імітації у супроводжуючих партіях

Ще один важливий елемент, який, ймовірно, випаде з поля зору студента при диригуванні в класі, це зняття партій під час пауз. Проте це дуже важливий елемент хорової звучності, тому потрібно точно розраховувати, які саме закінчення фраз потребують особливої уваги. Швидкий темп фуґи може призвести до того, що не зняте вчасно закінчення нашарується на іншу гармонію й утворить фальш.

Приклад 3.2.7. Закінчення фраз, які потребують уваги диригента

Висновки до розділу 3.

Досвід сучасних вищих навчальних закладів явно демонструє значну перевагу практичної роботи над теоретичною підготовкою студентів в європейських країнах. У той самий час в Україні час практичної підготовки останнім часом суттєво скорочується, і поки що ситуація лише погіршується, що у майбутньому може призвести до зниження професійного рівня випускників.

Як доведено на конкретному прикладі, завдання хормейстера в класі диригування та у практичній роботі дуже розрізняються, навіть коли йдеться не про вокально-хорову роботу зі співаками, а про мануально-технічну сторону диригентського процесу: він зазнає масштабних трансформацій при роботі з реальним, а не уявним колективом. І це ще не були розглянуті варіативні компоненти диригентської техніки, які долучаються при необхідності, прямо у процесі репетиційної роботи або концертного виступу в порядку реакції на звучання та з метою його корекції. Ця проблематика має бути розглянута окремо.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі обґрунтовано значення взаємодії теорії та практики в системі фахової підготовки диригентів. Використання міждисциплінарної методології, систематизація та узагальнення досвіду провідних вишів минулого та сучасності дозволили дійти наступних висновків.

1. Аналіз історичного досвіду диригентсько-хорової освіти показав, що перші провідні навчальні заклади надавали перевагу практичній роботі з хором, при цьому всі теоретичні дисципліни (теорія музики, гармонія, контрапункт, історія хорового мистецтва, форми музичних творів, хоровий репертуар (хорова література), методика хорової справи, акустика), а також практичні дисципліни (диригування, читання хорових партитур, сольфеджіо, аранжування, фортепіано, композиція, інструментальний клас, клас народних інструментів та інші) були повністю підпорядковані практичним завданням роботи з хором.
2. Роль теоретичної складової у підготовці хорових диригентів з початку ХХ ст. невпинно зростала, але досі не сформувалася в окрему навчальну дисципліну, яка б надавала відповіді на всі питання. По-перше, це пов'язано зі специфікою хорового диригування як складного багатокomпонентного явища, по-друге, зі специфікою основного інструменту музиканта-хормейстера – хору, який не може бути використаний у будь-який час за бажанням. По суті, диригент, на відміну від інших музикантів, значну частину підготовчої роботи проводить, уявляючи собі свій інструмент та його звучання.

3. Охарактеризовано методи практичної підготовки диригентів:

- самостійні (гра партитури на фортепіано, спів хорових партій, робота внутрішнього слуху);
- колективні (спів у хорі, пасивна, активна практика, практична робота з хором або хоровою партією);
- спільні з викладачем (ілюстративний метод, словесний метод, художньо-евристичний метод).

Визначено, що у ХІХ ст. вони відрізнялися від актуальних, адже масивне навантаження хормейстерів у навчальних закладах складало спів у хорі та практична робота з ним. Великий обсяг як активної, так і пасивної практики, дозволяв молодим диригентам напрацьовувати масштабний професійний досвід. Постійна практика утворювала умови для творчого пошуку вирішення завдань, що виникають. Подібний підхід зараз використовують європейські вищі навчальні заклади, надаючи багато годин в навчальній програмі для самостійної роботи студентів з хором (спочатку з супервізором, потім без нього) та поставляючи в якості навчального завдання не процес, а результат – півторагодинний концерт з різностильових творів на семестр. Звичайно, такі завдання впливають на мотивацію студентів, ступінь їхньої відповідальності, зацікавленості та активності.

4. Взаємодія теоретичних знань та практичних умінь у сфері диригування визначається кількома процесами:

- рефлексія (теорія як результат осмислення практичного досвіду);
- рецепція (сприймання теоретичних настанов або узагальненого практичного досвіду інших людей);
- творчість (спирається на обидва компоненти).

Відсутність будь-якого з названих процесів у навчанні позбавляє майбутнього хормейстера міцного підґрунтя для подальшого професійного росту.

5. На прикладі «Introitus» з «Requiem» В. А. Моцарта докладно продемонстрована різниця між мануально-технічними моделями твору згідно вимогам в класі диригування та при практичній роботі в хорі. Виявлено, що у першому випадку в основі диригентського малюнку лежить форма твору та його загальний динамічний план, у другому – реальний внутрішній процес хорового співу та його контроль.

Загальний висновок дослідження полягає у тому, що самостійна хорова практика повинна бути постійним супутником навчального процесу, його основою та головним показником професійної майстерності. Інакше, за словами Марії Варварігу, «диригентська майстерність може перетворитися на мануальну хореографію» [82].

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреева Л. М. Методика преподавания хорового дирижирования / Л. М. Андреева. М.: Музыка, 1969. С. 15–81.
2. Анисимов А. И. Дирижер-хормейстер: Творческо-методические записки Л.: Музыка, 1976. С. 127–159.
3. Аністратенко Ж. Яворський у Києві // Музика. 1977. № 4. С. 26.
4. Аносов Н.П. Литературное наследие. Переписка. Воспоминания современников. М.,1978. 215 с.
5. Ансерме Э. Статьи о музыке и воспоминания. - М., 1986. - 224с.
6. Архив Кастаньского. ГЦММК. Ф. 12. № 246.
7. Багриновский М. М. Основы техники дирижирования: Краткое учеб.-метод, пособие для дирижеров хоровых и инструментальных коллективов художественной самодеятельности. М., 1963. 103 с.
8. Белявский Э. К. К современной практике хорового дирижирования / Музыка, 1980, № 4. С. 25–27.
9. Берберов Р. Н. Специфика структуры хорового произведения: Лекция по курсу «Анализ музыкальных произведений» для студентов музыкальных вузов. М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1981. 27 с.
- 10.Булгаков Вячеслав Данилович. Развитие хорового образования в России второй половины XIX - XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Казань, 2002. 355 с.
- 11.Васильев В. О выдающихся хоровых деятелях // Выдающиеся хоровые деятели и педагоги. История. Традиции. Современные проблемы хорового искусства. Санкт-Петербург, 2000. С. 9–34.

12. Васильев В. А. Дирижерско-хоровое образование в России конца XIX и начала XX веков: Автореф. канд. дисс. Л: ЛГК, 1981. 22 с.
13. Виноградова Е. Наш Муравьский // Наука і культура. 1983. Вип. 19. С. 536–540.
14. Воскобойникова Ю. Регентська діяльність як системне явище сучасної православної культури : дис. ... доктора мист. : 26.00.01, Харківська державна академія культури, Харків, 2018. 444 с.
15. Гарднер И. Богослужбное пение русской православной церкви. В 2 т. Т. 2. : История. Сергиев Посад. : Московская Духовная Академия, 1998. 640 с.
16. Гарднер И. Богослужбное пение русской православной церкви: В 2 т. Т. 1. : Сущность. Система. Сергиев Посад. : Московская Духовная Академия, 1998. 592 с.
17. Гинзбург Л. На пути к теории // Дирижерское исполнительство. М., 1975. С. 571-620.
18. Глушкова О. Московское Синодальное училище в 1880-1890-е годы. Вопросы музыкального образования // Вестник ПСТГУ. Серия 5: Вопросы истории и теории христианского искусства. 2016. №2 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/moskovskoe-sinodalnoe-uchilische-v-1880-1890-e-gody-voprosy-muzykalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 02.11.2020).
19. Гулеско І. Робота студента-хормейстера в класі по спеціальності: Метод, вказ. для студ. ф-ту культосвітньої роботи ін-тів культури Х.: ХДК, 1973. 26 с.
20. Дмитриевская К. Анализ хоровых произведений: Учеб. пособие для студентов высших муз. уч. заведений и ин-тов культуры М.: Сов Россия, 1965. 264 с.

- 21.Дмитриевский Г. Хороведение и управление хором. М., 1957.
- 22.Егоров А. Теория и практика работы с хором. Л. ; М.: Госмузиздат, 1951.
- 23.Еремина О. Практические советы по дирижированию; Под ред. В. С. Смирнова). М.: Музыка, 1964. 72 с.
- 24.Ержемский Г. Л. Психология дирижирования. М., 1988. 80 с.
- 25.Живов В. Л. Исполнительский анализ хорового произведения // Работа с хором.: Методика, опыт. М.: Профиздат, 1972. С. 115–138.
- 26.Живов В. Л. О выразительности дирижерского жеста // Работа в хоре: Сб. статей. М.: Профиздат, 1977. С. 23–32.
- 27.Завадинський Д. Вибір тактових схем // Питання диригентської майстерності; Упор. М. Канерштейн. К.: Муз. Україна, 1980. С. 41–77.
- 28.Иванов-Радкевич П. О воспитании дирижера. М.: Музыка, 1973. С. 38–41.
- 29.Казачков С.А. Дирижерский аппарат и его постановка. М.: Музыка, 1967. С. 7–12, С. 105–110.
- 30.Кан Э. Элементы дирижирования. Л.: Музыка, 1980. С. 7–84.
- 31.Каннерштейн М. М. Вопросы дирижирования. М.: Музыка, 1965. С. 5–9.
- 32.Ковин Н. Управление церковным хором. Москва, 2000. 66 с.
- 33.Когадеев А. Техника хорового дирижирования. Минск: Высшая школа, 1968. 362 с.
- 34.Колесса М. Ф. Диференційовані жести у диригуванні: Метод. розробка // Питання диригентської майстерності; Упор. М. Канерштейн. К.: Муз. Україна, 1980. С. 33–40.
- 35.Колесса Н. Ф. Основы техники дирижирования. К.: Муз. Україна, 1981. 208 с.

- 36.Королёва Т., Перелешина В. Регентское мастерство: Учебное пособие. Москва : Издательство ПСТГУ, 2008. 216 с.
- 37.Краснощеков В. И. Основы управления хором: Учеб. пособие. М., 1982. 76 с.
- 38.Краснощёков В. И. Вопросы хороведения. М.: Музыка, 1969. 300 с.
- 39.Кречко М. До вершин хорового мистецтва // Музыка. 1970. № 4. С. 2
- 40.Кустовский Е. Дирижёрская техника на клиросе: пособие для начинающих регентов. Москва, 2003. 122 с.
- 41.Лащенко А. П. Пути совершенствования предмета «Хороведение и методика работы с хором» // Вопросы хорового образования. 1985. Вып. 77. С. 21–39.
- 42.Левандо П. П. Проблемы хороведения. Л.: Музыка, 1974. С. 69-281.
- 43.Левандо П. П. Исполнительский анализ и интерпретация хорового произведения // Работа дирижера над хоровой партитурой. М. 1985. С. 36–62.
- 44.Левандо, П. П. Анализ хоровой партитуры. Л. : ЛГИК, 1971.
- 45.Малько Н. А. Основы техники дирижирования. М.-Л.: Музыка, 1965. С. 24–25.
- 46.Металлов В. Богослужбное пение Русской Церкви в период домонгольский. Москва, 1912. 341 с.
- 47.Минин В. К проблеме подготовки дирижеров хора // Проблемы высшего музыкального образования. М., 1975.
- 48.Мусин И. Я. О воспитании дирижера: Очерки Л.: Музыка, 1987. 24 с.
- 49.Мусин И. Я. Техника дирижирования. Ленинград. Музыка, 1967. 352 с.
- 50.Никольская-Береговская К. Ф. Русская вокально-хоровая школа IX-XX веков. Методическое пособие. М.: «Языки русской культуры», 1998. 192 с.

- 51.Ольхов К. А. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров. Л.: Музыка, 1979. 200 с.
- 52.Ольхов К. А. Некоторые вопросы теории дирижирования // Хоровое искусство. Вып. 3. Л.: Музыка, 1977. С. 74–81.
- 53.Ольхов К.А. Теоретические основы дирижерской техники Л.: Музыка, 1984. С. 11–29, С. 144–155.
- 54.Пазовский А.М. Записки дирижера. М.: Музыка, 1966. С. 67–95.
- 55.Пігров К. Керування хором; за заг. ред. О. З. Мінківського. К, 1962. 201 с.
- 56.Поляков О. И. Некоторые аспекты семиотики дирижирования: Автореф. канд. дисс. К.: КГК, 1975. 31 с.
- 57.Поляков О. І. Семіотичні особливості складових знакової системи диригування // Питання диригентської майстерності. упор. М. Канерштейн. К.: Муз. Україна. 1980. С. 167–183.
- 58.Преображенский А. Краткий очерк истории церковного пения в России // Русская музыкальная газета. Приложение № 1. Санкт-Петербург, 1907. 39 с.
- 59.Птица К. Б. Подготовительная работа хорового дирижера // Работа в хоре. М.: Музыка, 1977. С. 23–35.
- 60.Птица К. Б. Хоровое искусство основа музыкальной культуры // Советская музыка. 1979. № 7. С. 152.
- 61.Птица, К. Б. Очерки по технике дирижирования хором : Материал к курсу техники дирижирования. М.; Л.: Музгиз, 1948. 160 с.
- 62.Ражников В. Г. Психология творческого процесса дирижера.: Автореф. канд. дисс. М.: АПН СССР, 1973. 18 с.
- 63.Разумовский Д. Церковное пение в России. Москва, 1867. 380 с.
- 64.Рождественский Г. Мысли о музыке. М.,1975.200с.

- 65.Савчук Є. На рівень сучасності // Музика. 1985. № 3. С. 22.
- 66.Свечков Д. В. Основные элементы дирижерской техники. М., 1966. 45 с.
- 67.Сивизьянов А. Проблемы мышечной свободы дирижера хора (начальное обучение). М.: Музыка, 1983. 55 с.
- 68.Смоленский С. О Регентском училище в г. Санкт-Петербурге // Хоровое и регентское дело. Санкт-Петербург, 1909. № 2. С. 35.
- 69.Смоленский С. О русском церковном пении // Отд. Оттиск из газеты Церковные ведомости. Санкт-Петербург, 1893. №9. 2 с.
- 70.Соколов В. Г. Работа с хором. М.: Музыка, 1983. С. 136–205.
- 71.Стрельцова А. О преемственности педагогических традиций школы Синодального училища // Ценности и смыслы. 2016. №6 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-preemstvennosti-pedagogicheskikh-traditsiy-shkoly-sinodalnogo-uchilischa> (дата обращения: 02.11.2020).
- 72.Тенюкова Г., Наринская Н. Формирование системы подготовки хормейстеров в России на рубеже XIX-XX веков / Сохранение и развитие традиций отечественной хоровой культуры : сб. науч. тр. III Всероссийской науч.-практ. конф. 21.03.2018. Чебоксары. Плакат. С. 3-7.
- 73.Тимошенко О. С. Музична освіта України на сучасному етапі // Укр. музикознавство. 2000. Вип.29. С. 3–8.
- 74.Успенский В. О дирижерско-хоровом факультете Санкт-Петербургской консерватории // Деятели хорового искусства Санкт-Петербургской консерватории. Санкт-Петербург, 1993. С. 3–12.
- 75.Финдензейн Н. Ф. Очерки по истории музыки в России с древнейших времен до конца XVIII века. Т. I–II, вып. 1–6. М. ; Л. : Музгиз, 1928–1929.

76. Харьковский институт искусств им. И. Котляревского. ХИМ, 1992. 444 с.
77. Чабанный В. Ф. Педагогическое руководство хоровой самодеятельностью: дисс. ... докт. пед. наук. Ленинград, 1990. 495 с.
78. Чабанный В. Ф. Психолого-педагогические условия управления самодеятельным хоровым коллективом: автореф. дис.... канд. пед. наук. Л., 1977. 19 с.
79. Чесноков П. Хор и управление им. М.: Гос. муз. изд-во, 1961. 240 с.
80. Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar Spezielle Anforderungen der Eignungsprüfung Chordirigieren – Bachelor of Music. URL: https://www.hfm-weimar.de/fileadmin/user_upload/Eignungspruefung/Bachelor/EP_BMus_Chordirigieren.pdf (доступ 13.11.2020)
81. Murto S. Studying Choral Conducting around the globe: Europe, Finland. URL: <http://icb.ifcm.net/studying-choral-conducting-around-the-globe-europe-finland/?print=print> Studying Choral Conducting around the globe: Europe, Finland
82. Varvarigou M. Modelling Effective Choral Conducting Education Through An Exploration Of Example Teaching And Learning In England: Thesis Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy. Institute of Education, London, 2009. 296 p.