

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА
ІНСТИТУТ МИСТЕЦТВ**

Доронюк В.Д.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИРИГУВАННЯ

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для викладачів і студентів вищих навчальних закладів

**м. Івано-Франківськ
2005**

Навчальний посібник “Методика викладання диригування” для викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

Автор: **Доронюк Василь Дмитрович** – доцент кафедри диригування Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, заслужений працівник культури України.

Рецензенти: член-кореспондент АПН, професор
Скульський Роман Павлович;
доктор мистецтвознавства, професор
Черепанин Мирон Васильович

Навчальний посібник рекомендовано викладачам і студентам вищих навчальних закладів.

У посібник увійшли матеріали з питань підготовки музиканта до диригентської діяльності. Автор розкриває основні методи формування знань, умінь та навичок керівництва музичними колективами.

Професійно-педагогічна діяльність учителя музики української національної школи за своїм змістом і характером відзначається винятковою багатоплановістю. Вона охоплює всі аспекти роботи, спрямовані на формування та розвиток музичної культури школярів в обов'язку, передбаченому навчальними планами та програмами школи, а також численними напрямками позакласної і позашкільної роботи, включаючи музично-естетичну діяльність учителя серед дорослого населення.

У системі професійної та громадсько-педагогічної діяльності вчителя музики особливе місце посідає диригування, що є складовою частиною в усіх, без винятку, напрямах, пов'язаних із музичним мистецтвом.

Вивчення змісту і характеру диригентської діяльності вчителя музики в умовах відродження національної школи свідчить, що вона у багатьох випадках не відповідає тим вимогам, які ставляться суспільством до музичного виховання та навчання підрастаючого покоління. Це пояснюється недостатнім рівнем підготовки вчителя музики до диригентської діяльності.

Підвищення якості підготовки вчителя музики до диригентської діяльності в процесі навчання зумовлюється багатьма чинниками, які умовно можна поділити на дві групи. Першу з них складають ті фактори, які визначають результативність вирішення завдань музично-естетичного виховання учнів в умовах шкільної практики, а другу – чинники, які визначають рівень та якість професійної підготовки на музичних факультетах вищих навчальних закладів. В умовах відродження національної культури істотно

зростають вимоги як до музично-естетичного виховання школярів, так і до професійної підготовки вчителів музики.

Отже, проблема істотного поліпшення підготовки вчителів музики до диригентської діяльності зумовлена об'єктивними потребами духовного відродження України та завданнями звернення до вищих закладів, музичних факультетів інститутів і університетів музичного профілю.

Педагогічна діяльність учителя музики загальноосвітньої школи спрямована на реалізацію важливих соціальних функцій – національного виховання підростаючого покоління. Водночас професійній діяльності вчителя будь-якої спеціальності властиві специфічні особливості, зумовлені змістом і специфікою навчального предмета, який він викладає.

У багатоплановій професійній діяльності вчителя музики можна виділити основні її напрями.

Найперше, *вчитель музики виконує функції викладача відповідної навчальної дисципліни під назвою “Музика”*. Реалізація цього напрямку його професійної діяльності передбачає оволодіння учнями основами музичної культури в обсязі, який визначений навчальною програмою загальноосвітньої школи. Конкретні завдання цього предмета викладені в пояснюючій записці до навчальної програми з музики. Головні з них полягають у тому, щоб навчити школярів слухати і розуміти музичні твори, виховати художні смаки, розвинути художні здібності. З цією метою вчитель створюватиме відповідний емоційний настрій на заняттях. Діти мають одержати естетичну насолоду від слухання музики та співу. Методи роботи вчителя спрямовані на те, щоб прищеплювати учням любов до музичного мистецтва, збуджувати творчу активність, “виховати в них здатність емоційно сприймати музику, естетично відчувати її”.¹

Як видно з наведених вище завдань, зміст викладацької діяльності вчителя музики включає формування у школярів уміння слухати і чути музику, вивчення основ музичної грамоти, ознайомлення з життям і діяльністю композиторів, виконавців, вивчення основ української і світової музичної культури, ознайомлення з видатними

¹ Програма "Музика". – С. 5.

музичними творами українських і зарубіжних композиторів, залучення школярів до різних видів музично-естетичної діяльності (слухання музики, виконання доступних хорових творів, гра на інструменті тощо).

У реалізації *викладацьких функцій учителя музики певне місце посідає диригентська діяльність*. Справді, як видно з програми музики, з цього предмета педагог має вивчити з учнями значну кількість пісень. Практично він навчає учнів основам виконавського мистецтва, а учні класу виконують функції хорового колективу, в якому ведеться копітка хормейстерська робота, спрямована на формування у школярів правильного трактування музичних образів, їх розуміння, незважаючи на те, що клас комплектується без урахування принципів організації хорового колективу. Для учителя музики кожен клас виступає як колективний суб'єкт музично-хорової діяльності, тобто розглядається як виконавський хоровий колектив, який є об'єктом диригентського управління. Учитель виконує функцію вихователя дитячого колективу в цілому і кожного учня зокрема.

Зміст професійної діяльності вчителя відповідно до аспектів праці, яку ми розглядаємо, визначається всією системою завдань національного виховання школярів, включаючи патріотичне, моральне і трудове виховання. Проте головним змістом виховної діяльності вчителя музики є естетичне виховання. Стосовно учнів 1–8 класів воно здійснюється, як правило, на уроках і в позакласній роботі, а у 9–12 класах виключно в позаурочний час. Позакласна робота вчителя музики реалізується шляхом організації творчих учнівських колективів і об'єднань (гуртків художньої самодіяльності, серед яких вагоме місце посідають хорові, оркестрові, інструментальні колективи), у яких він виступає, головним чином, у ролі керівника-диригента.

Важливим напрямом діяльності вчителя музики є його громадська робота в рамках школи та поза її межами. У багатьох випадках він виконує функції керівника творчих колективів учителів школи, гуртків художньої самодіяльності трудових колективів за місцем роботи. У громадській діяльності вчитель музики дуже часто

виконує не тільки функції організатора творчих колективів (наприклад: хору, оркестру народних інструментів, духового оркестру і т.п.), а і його диригента.

Таким чином, диригентська діяльність учителя музики реалізується у викладацькій, виховній і громадській роботі. Вона посідає особливе місце в системі його професійно-педагогічної праці.

Той факт, що диригування є загальним компонентом усіх основних напрямів професійної діяльності вчителя музики і що ця діяльність у певній мірі сприяє прилученню підростаючого покоління до музичної культури, дає підставу розглядати його як відносно самостійний напрям праці вчителя.

Отже, вдосконалення професійної підготовки вчителя музики повинно бути спрямоване на формування у нього знань, умінь і навичок, які б забезпечили його підготовку до диригентської діяльності в умовах загальноосвітньої і професійної школи.

Диригування – один із видів творчої діяльності в галузі музично-хорового мистецтва. Тому підготовку майбутніх учителів до хорового диригування слід розглядати як їх підготовку до творчої діяльності. Ця підготовка передбачає оволодіння системою музично-теоретичних знань, методологією і методикою творчої діяльності, численними вміннями і навичками.

Підготовка вчителя музики, як диригента шкільних хорів і оркестрів, відрізняється від такої підготовки диригента професійного колективу. Диригентська підготовка вчителя музики визначається особливостями його майбутньої професійно-педагогічної діяльності в умовах школи.

Незважаючи на те, що навчальної літератури з хорового і оркестрового диригування в Україні є достатньо, її аналіз показав, що в основному вона адресована викладачам навчальних закладів, які здійснюють підготовку диригентів для професійних колективів, а не вчителів музики. У працях українських і зарубіжних авторів, таких, як М.Г. Бахтадзе, В.М. Богданов-Березовський, В. Вальтер, Ф. Вайнгартнер, Г. Вуд, О. Ерем'яш, Ш. Мюнш, А.М. Пазовський, В. Ражні-

ков, Б. Хайкін і інших, розглядаються загальні проблеми диригентського виконавського мистецтва¹.

Питання диригентської техніки висвітлені у працях М. Багриновського, Л.О. Безбородової, С.О. Казачкова, Е. Кана, М.М. Канерштейна, М.Ф. Колесси, О. Малько, І.О. Мусіна, К.А. Ольхова, К.Б. Птіца². Праці цих авторів вплинули на визначення змісту освіти з хорового та оркестрового диригування і його вдосконалення.

Методиці роботи диригента з хоровими колективами присвятили свої праці А.І. Анісімов, К.П. Виноградов, Е.Я. Гембицька, А.І. Гуменюк, Г.А. Дмитревський, А.А. Єгоров, В.Л. Живов, Н.В. Калугіна, В.І. Краснощеков, К.К. Пігров, В.Г. Соколов, П.Г. Чесноков, Ю. Серганюк³. Ці автори збагатили зміст освіти хорових диригентів.

Розробці методики викладання хорового диригування у вищих та середніх навчальних закладах присвятили свої дослідження Л.О. Андреєва, Л.О. Безбородова, О. Поляков, А.А. Єгоров, А.П. Іва-

¹ Див.: Бахтадзе М.Г. К вопросу о возникновении и развитии оперного дирижирования. – Автореф. канд. дис. – Тбилиси, 1953; Богданов-Березовский В.М. Советский дирижер. – Л.: Музгиз, 1956; Ваннгартнер Ф. О дирижировании. – Л.: Три-тон, 1927; Вуд Г. О дирижировании. – М.: Музиз, 1958; Еремиаш О. Практические советы по дирижированию. – М.: Музыка, 1964; Мюнш Ш. Я – дирижер. – М.: Музыка, 1960; Ражников В. Формирование и воспроизведение дирижерского замысла // Вопросы психологии. – 1973; Фуртвенглер В. О дирижерском ремесле / Исполнительное искусство зарубежных стран. – Вып. 2. – М., 1966; Хайкин Б. Беседы о дирижерском ремесле. – М.: Сов. комп., 1984.

² Див.: Багриновский И.М. Дирижерская техника рук. – М., 1947; Безбородова Л.О. Дирижирование. – М.: Просвещение, 1985; Казачков С.А. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967; Кан Э. Элементы дирижирования. – Л.: Музыка, 1980; Канерштейн М.М. Питання диригування. – М., 1965; Колесса М.Ф. Основи техніки диригування. – К.: Муз. Україна, 1981; Малько Н.А. Основи техніки дирижирования. – М.–Л.: Музыка, 1965; Мусин И.А. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967; Ольхов К.А. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984; Птица К.Б. Очерки по технике дирижирования хором. – М.–Л.: Музгиз, 1948.

³ Див.: Анисимов А.И. Дирижёр-хормейстер. – Л.: Музыка, 1976; Виноградов К.П. Работа над дикцией в хоре. – М.: Музыка, 1967; Гуменюк А.І. Український народний хор. – К.: Музична Україна, 1969; Дмитревський Г.А. Хорознавство і керування хором. – Київ: Держвидав України, 1961; Єгоров А.А. Теорія і практика роботи з хором. – К.: Держвидав України, 1956; Живов В.Л. Исполнительский анализ хорового произведения / Работа с хором. – М.: Профиздат, 1972; Краснощёков В.И. Вопросы хороведения. – М.: Музыка, 1969; Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав України, 1956; Соколов В.Г. Работа с хором. – М.: Музыка, 1983; Серганюк Ю.М., Серганюк Л.І., Іжак В.Є. Методика аналізу хорових творів. – Івано-Франківськ, 1992; Чесноков П.Г. Хор и управление им. – М.: Музыка, 1961.

нов-Радкевич, Я.Г. Мединь, К.А. Ольхов¹. Своїми працями вони внесли вагомий вклад у вирішення проблем теорії і практики викладання та навчання диригування.

Основною метою навчання в індивідуальному класі диригування є підготовка студента до здійснення диригентської діяльності в класі загальноосвітньої школи, в позакласній та громадсько-педагогічній роботі. Здійснюючи таку підготовку через форму індивідуального навчання, у майбутнього вчителя формують комплекс професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, які актуалізуються у процесі диригентської діяльності. Все вирішувалось би просто і без ускладнень, якби майбутній учитель навчався диригувати в класі з хоровим колективом. Проте при масовій підготовці вчителів музики це неможливо і тому звучання хору замінено супроводом фортепіано, що позбавляє студента реального оточення у майбутній діяльності.

Вихід студента на шкільний клас, хоровий колектив можливий тільки в тому разі, коли його рівень підготовки гарантує педагогічний успіх. Виникає проблема: яким чином підготувати студента в класі до творчої роботи так, щоб його знання, вміння і навички забезпечили якісний рівень диригентської діяльності в реальних умовах? Тому ми визначаємо найбільш необхідні знання, уміння і навички диригентської діяльності вчителя музики в п'ять системних груп з метою забезпечити їх формування у процесі навчання, а саме:

- знання, уміння і навички організації диригентської діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі та за її межами;
- знання, уміння і навички вокально-хорової роботи з різними віковими категоріями учнів та їх актуалізація в диригентській діяльності;
- знання, уміння і навички диригентської техніки;
- оволодіння знаннями, уміннями та навичками формування репертуару для урочної та позакласної роботи для різних вікових категорій школярів і для дорослих хорів;

¹ Див: Андреева Л.А. Методика преподавания хорового дирижирования. – М.: Музыка, 1969; Егоров А.А. Очерки по методике преподавания хоровых дисциплин. – М.: Музгиз, 1959; Ольхов К.А. Вопросы теории дирижерской техники и обучение хоровых дирижеров. – Л.: Музыка, 1979; Поляков О. Язык дирижирования. – К.: Муз. Украина, 1987.

- психолого-педагогічні знання, уміння і навички впливу на колектив у процесі диригентської діяльності.

Безперечно, така класифікація умовна, тому що знання, уміння і навички однієї системної групи будуть тісно переплітатися із знаннями, вміннями і навичками іншої групи, але для теоретичного і практичного застосування такий поділ необхідний.

Розглянемо, які основні знання, уміння і навички повинен набути майбутній учитель музики на індивідуальних заняттях для *вирішення організаційних завдань*, що впливають з його диригентської діяльності в загальноосвітній школі та за її межами.

Оволодіння знаннями, вміннями і навичками у вирішенні організації диригентської діяльності вчителя музики зводиться до найважливішого – вдосконалення його самостійної роботи. Не зважаючи на специфіку цієї роботи, вона повинна моделювати дійсний процес творчої діяльності диригента. Навчити майбутнього вчителя самого опрацювати пісенний шкільний репертуар, сформувати знання, уміння самостійної роботи над ним – це означає вирішити ряд творчих завдань, які складають серцевину його диригентської діяльності в класі, в позакласній роботі за межами школи. Тому вдосконалення самостійної роботи майбутніх учителів музики доцільно здійснювати шляхом залучення їх у творчий процес, зміст і характер якого наближений до змісту і характеру тих завдань, які доводиться вирішувати організаційно вчителю-диригенту в повсякденній практичній діяльності.

Щоб створити систему навчальних творчих завдань і визначити їх типологію, необхідно піддати ретельному психолого-педагогічному аналізу процес творчої діяльності диригента.

Психологічний аналіз будь-якої діяльності передбачає характеристику її мети, засобів, змісту, кінцевих результатів і взаємозв'язку між ними.

Кінцева мета диригентської діяльності, як ідеалізований кінцевий її результат, полягає в організації хорового виконання твору і його цілеспрямованої дії на свідомість і емоційну сферу слухача.

За своїм змістом диригування є управлінською діяльністю. Об'єктом управління слугує колектив учнів, співаків, музикантів.

Засобом управління є диригентська техніка, що відповідає інтерпретованому твору.

Виконавська діяльність диригента на сцені є ланкою, якій передують велика підготовча робота. Вона включає: ознайомлення з музично-хоровим твором на предмет доцільності його включення в репертуар; глибоке його вивчення та всебічний аналіз; апробацію за допомогою диригентської техніки; підготовку диригента до роботи з колективом виконавців; роботу з виконавським колективом.

Керуючись такою структурою і змістом творчої діяльності вчителя у процесі його підготовки до диригентської діяльності, рекомендуємо вирішувати самостійно такі творчі завдання:

- складання тематичних репертуарів для класів, шкільних хорів різних вікових категорій;
- вивчення твору і його всебічний аналіз;
- підготовку необхідних дидактичних матеріалів до пісень шкільного репертуару та забезпечення умов для роботи з колективом виконавців.

Диригентська діяльність учителя музики відрізняється від аналогічної діяльності професійного диригента рівнем, на якому вона здійснюється, але залишається подібною за своїм змістом. Тобто в процесі реалізації цієї діяльності вчитель вирішує ті самі творчі завдання, які вирішує професійний диригент.

У процесі розробки таких завдань на індивідуальних заняттях із диригування необхідно зіставити їх із кожним з етапів роботи диригента і врахувати особливості диригентської діяльності вчителя музики. У даному процесі слід мати на увазі перераховані етапи підготовки до диригентської діяльності протягом усього періоду навчання.

Складання тематичних репертуарів. На цьому етапі необхідно вирішити такі завдання:

- аналіз мети публічного виступу виконавського колективу (класу, хору, духового оркестру, оркестру народних інструментів і т.д.);
- відбір твору відповідно до поставленої мети і вивчення та виконання його з урахуванням тематичної спрямованості, художньої значимості, рівня естетичних запитів слухачів, їх

естетичної культури, виконавських можливостей колективу й учителя-диригента.

Важливою педагогічною умовою успішного вирішення цих завдань є систематичне вивчення шкільного репертуару для різних вікових груп із метою визначення рівня їх естетичної культури, а також вивчення дитячої і юнацької музичної літератури (хрестоматій, посібників, підручників і т.ін.). З цією метою на індивідуальних заняттях із хорового диригування, починаючи з першого курсу, майбутньому вчителю музики необхідно виконувати таку творчу роботу – скласти примірний репертуарний список для:

а) хору молодших класів; б) хору середнього віку; в) хору старших класів; г) хору дорослих.

Крім тематичного підбору, для майбутніх учителів музики буде корисним складати репертуарні списки згідно з календарем свят та історичних подій українського народу.

Таким чином, формування знань, умінь і навичок, складання тематичних репертуарів протягом 1–5-х курсів навчання забезпечує майбутнього вчителя музики необхідним музичним матеріалом для диригентської діяльності в загальноосвітній школі та за її межами.

Самостійне вивчення музичного твору і його всебічний аналіз.

Ця робота здійснюється протягом усього періоду навчання. Формування знань, умінь і навичок самостійного опрацювання хорової партитури з поступовим ускладненням елементів її вивчення у міру того, як студент отримує знання з інших дисциплін і актуалізує їх на індивідуальних заняттях, забезпечує найважливіший етап організації диригентської діяльності. Навчання майбутнього вчителя методів самостійної роботи над партитурою забезпечує ту ланку підготовки вчителя до диригентської діяльності в школі, яка найменш видима, але найбільш впливає на результати цієї діяльності. На цьому етапі вирішуються такі творчі завдання:

- пошук загальних відомостей про твір і його авторів (поета, композитора);
- аналіз літературного тексту, вивчення змісту, тематичної спрямованості, художніх образів твору, повноти використання композитором тексту літературного твору, визначення

- ступеня відповідності музики змісту літературного твору;
- аналіз музичної форми (фразування, речень, періодів, частин, розміру твору, метр, ритмічної структури, характеру мелодичного розвитку, ритмічної пульсації тощо); визначення темпу, ладотональний аналіз (основна тональність, можливі відхилення, модуляції); визначення фактури твору, динамічних показників, строю, ансамблю, дикції, діапазонів хорових партій, дихання, звуковедення; врахування вікових можливостей учнів для вивчення твору й інших характеристик;
- педагогічна спрямованість музичного твору, його виховні, естетичні, етичні та навчальні можливості.

Таким чином, формування знань, умінь і навичок у майбутніх учителів музики самостійного опрацювання хорових партитур забезпечує важливу ланку підготовки до диригентської діяльності в умовах школи та за її межами.

Підготовка дидактичних матеріалів та забезпечення відповідних умов для роботи з колективом виконавців. Знання і уміння організації хорового колективу майбутній учитель формує у процесі вивчення “Хорознавства”, “Хорового класу і практикуму роботи з хором”. Проте ряд організаційних питань вирішується і контролюється на індивідуальних заняттях із диригування. До них відносяться:

- підготовка дидактичних матеріалів (хорових партитур, фонограм музичних творів, унаочнення до творів шкільного репертуару);
- наявність музичних інструментів, звукоапаратури і готовність її до репетиції і концерту;
- підготовка приміщення до занять (хорові станки, стільці, нотна дошка, диригентський пульт, освітлення тощо);
- складання розкладу роботи колективу;
- складання плану виховної роботи з колективом та підготовка вчителя до проведення виховних заходів;
- планування концертних виступів на перспективний період.

Ці та інші організаційні питання студент моделює у класі диригування для забезпечення “Практикуму роботи з хором”, “Педагогічної практики в школі”, роботи з шкільними хоровими колекти-

вами в базовій школі, у процесі підготовки творів для студентського навчального хору та складання державного іспиту з диригування.

Таким чином, планомірне формування знань, умінь і навичок організації диригентської діяльності у процесі навчання, виховання та розвитку на індивідуальних заняттях із диригування сприяє вдосконаленню диригентської підготовки вчителя музики.

Ще однією групою знань, умінь і навичок диригентської діяльності вчителя музики є його *диригентська техніка*. Диригентську техніку ми розглядаємо як систему творчих знань, умінь і навичок, з допомогою яких здійснюється навчання виконавського мистецтва диригента і, в кінцевому результаті, оволодіння засобами управління виконавськими колективами в навчально-виховній роботі вчителя музики. Техніку диригування ставимо в один ряд із такими творчими вміннями і навичками, як робота над партитурою, вокально-хорова робота з колективом.

До цієї групи відносяться такі основні знання, уміння і навички:

- знання, уміння і навички постановки диригентського апарату;
- уміння і навички використання основних позицій диригування;
- знання про загальні принципи використання диригентських схем;
- знання, уміння і навички використання диригентських площин;
- знання, уміння і навички використання диригентських діапазонів;
- знання про основні характеристики диригентського жесту;
- уміння і навички показу вступів;
- уміння і навички показу зняття звучання;
- знання, уміння і навички функціонального розмежування правої і лівої рук у процесі диригування;
- уміння і навички управління темпами;
- уміння і навички управління динамічними показниками;
- уміння і навички показу дроблених вступів;
- уміння і навички диригування творів, написаних у складних розмірах;

- уміння і навички показу різного звуковедіння;
- уміння і навички виконання фермат;
- уміння і навички управління ритмічною структурою твору;
- уміння і навички управління особливими видами ритмічного поділу;
- уміння і навички емоційного розкриття змісту музичного твору;
- уміння і навички володіння різними типами диригентського жесту.

Набуття цих основних знань, умінь і навичок диригентської техніки вимагає від майбутнього вчителя музики поступового ускладнення і засвоєння їх на різному дидактичному матеріалі, в якості якого виступають музичні твори різної фактури, стильових особливостей, гармонічної та вокально-хорової складності. Важливим показником засвоєння умінь і навичок диригентської техніки вважається такий рівень оволодіння ними, коли майбутній учитель вільно їх переносить у нові умови, на новий музичний матеріал, на різні типи і види колективів виконавців.

Отже, формування знань, умінь і навичок майбутнього вчителя музики з техніки диригування є важливою ланкою підготовки його до диригентської діяльності в школі та за її межами.

Третю системну групу складають **вокально-хорові знання, уміння і навички**, які забезпечують процес підготовки вчителя музики до диригентської діяльності в школі. Хорове диригування є міжпредметною навчальною дисципліною в тому розумінні, що саме на індивідуальних заняттях у найбільшій мірі актуалізуються знання, уміння і навички з багатьох інших навчальних дисциплін. У переліку цих дисциплін чільне місце посідають предмети вокально-хорового циклу: хорознавство, хоровий клас і практикум роботи з хором, читання хорових партитур і шкільних пісень, аранжировка, постановка голосу і сольний спів. Вони забезпечують знаннями, уміннями і навичками, без яких диригентська підготовка була б неможливою. Це означає, що знання, уміння і навички цих дисциплін актуалізуються в процесі індивідуальної форми навчання диригуванню шкільним хором. Особливий вплив має рівень підготовки вміння користуватися спецінструментом.

Якщо система творчих умінь і навичок диригентської техніки формується безпосередньо на заняттях із хорового диригування, то знання, уміння і навички з предметів, які забезпечують успішне навчання диригуванню, уже сформовані або формуються паралельно в навчальному процесі і можливість їх застосування вимагає врахувати ті творчі завдання, які закладені в музичному творі, що виступає як дидактичний матеріал. Безперечно, не всі творчі вміння і навички інших дисциплін можна актуалізувати на індивідуальних заняттях, але “програти” їх уявно, сформувати відповідні знання, вказати шлях до їх втілення – важливе завдання в підготовці вчителя музики до диригентської діяльності.

Основні вокально-хорові знання, уміння і навички, які актуалізуються на заняттях через диригентську техніку, такі:

- уміння і навички визначення елементів вертикального і горизонтального строю в музичному творі й уміння управляти ними за допомогою диригентської техніки;
- уміння і навички визначати елементи часткового і загального ансамблю та управління ними за допомогою диригентської техніки;
- уміння і навички показу дикції в процесі роботи над музичним твором і засоби диригентської техніки для управління нею;
- уміння і навички показу звуковедення, звукодобування і диригентські засоби управління ними;
- уміння і навички визначення типу дихання в хорових партіях і всього хору, диригентські засоби управління ними;
- уміння і навички дати тон для настройки виконавців у тональність музичного твору;
- знання діапазонів, регістрів, тембральних фарб дитячих, юнацьких та дорослих голосів і засоби управління ними;
- уміння і навички чистого інтонування та диригентські засоби управління ним;
- знання гігієни дитячих голосів і їх охорони у процесі управління динамічними показниками та підбору репертуару з урахуванням діапазону;
- уміння і навички розспівки хорового колективу і засоби управління нею диригентською технікою;

- знання, уміння і навички діагностики хорових творів шкільного репертуару для різних вікових категорій школярів;
- уміння і навички ілюстрації звучання хорових партій з одночасним диригуванням ними;
- уміння і навички гри на фортепіано хорової партитури, партії, акомпанементу музичного твору однією рукою з одночасним тактуванням другою.

Актуалізація основних вокально-хорових знань, умінь і навичок у процесі опрацювання музичних творів на заняттях із хорового диригування забезпечує підготовку вчителя музики до диригентської діяльності в умовах школи та за її межами.

Четверту системну групу становлять знання, уміння і навички **роботи над піснями шкільного репертуару** (для класу, хорового колективу, вокальної групи і т.п.). Робота над шкільним репертуаром вимагає від майбутнього вчителя оволодіння такими знаннями, вміннями і навичками, які дещо відрізняються від роботи над творами для “дорослих”. Крім того, що вчитель оволодіває всіма елементами музично-теоретичної, вокально-хорової підготовки і диригентської техніки, які необхідні безпосередньо для нього, щоб у всій повноті засвоїти шкільну пісню, він виконує специфічні творчі завдання, які необхідні для виконання функції учителя музики. Тому в процесі роботи над шкільним репертуаром учитель музики повинен:

- уміти проводити вступну бесіду чи подавати інформацію до пісні з урахуванням вікової психології учнів;
- уміти визначити, для якої вікової категорії школярів можна запропонувати ту чи іншу пісню;
- уміти грати акомпанемент до пісні на спецінструменті;
- уміти ілюструвати пісню, проспівуючи її одночасною грою акомпанементу;
- уміти грати однією рукою мелодію, хорову партію, акомпанемент з одночасним диригуванням другою рукою або кивком голови, мімікою візуально відтворити елементи пісні, якщо вони виконуються баяністом, акордеоністом, бандуристом;
- уміти емоціонально передати зміст поетичного тексту з використанням унаочнення до твору;

- у процесі вивчення пісні вирішити завдання: виховні, навчальні, розвиваючі;
- уміти спланувати вивчення пісні з найбільш раціональним використанням часу;
- уміти завершити роботу над твором і зробити висновки про вивчену пісню;
- уміти організувати публічний виступ учнів із вивченим твором.

Таким чином, формування знань, умінь і навичок роботи над шкільним репертуаром забезпечує важливу ланку підготовки вчителя музики до диригентської діяльності в умовах національної школи.

П'яту системну групу становлять **психолого-педагогічні знання, уміння і навички**, без яких немислима успішна підготовка вчителя музики до диригентської діяльності. Формування їх у майбутнього вчителя відбувається в процесі вивчення предметів психолого-педагогічного циклу, проте актуалізація їх здійснюється на заняттях із хорового диригування. Розглядаючи зміст диригентської діяльності у співвідношенні з психологічними можливостями розвитку сучасного школяра, ми спостерігаємо, що процес сприйняття музичних творів у різних вікових категорій учнів буде різним. А тому підготовка вчителя музики до розуміння вікових можливостей учнів у сприйнятті музичних образів є важливим завданням нашої дисципліни. З цією метою вчитель музики повинен урахувати динаміку інтелектуального розвитку школяра, його фізичні і фізіологічні можливості в процесі співу. Важливо, щоб учитель музики в процесі диригентської діяльності розумів емоційну сферу школяра і володів методами і прийомами впливу на неї, що дасть можливість управляти нею в процесі колективного виконавства. Тому на індивідуальних заняттях із диригування вчитель музики повинен засвоїти:

- уміння визначити інтелектуальні якості кожного школяра і в процесі навчання музики, співу розробити систему диференційованого впливу на його розвиток;
- уміти визначити та знати фізичні і фізіологічні можливості школярів різних вікових категорій для формування їх співочих навичок як індивідуальних, так і колективних;

- знати і вивчати емоційну сферу школярів різних вікових категорій: а) дітей-шестиліток; б) I–II класів; в) III–IV класів; г) V–VII класів; д) VIII–IX та X–XII класів;
- вміти визначити музичні задатки та здібності школярів і знати шляхи їх застосування;
- знати і вміти використовувати методи навчання у процесі хорового співу;
- знати теорію і практику музичного сприйняття та вміти управляти ним у процесі колективного виконавства;
- знати і вміти поєднати емоційні і раціональні сфери школяра для формування знань, умінь, навичок хорового співу.

Отже, визначені основні психолого-педагогічні знання, уміння і навички, що актуалізуються у процесі індивідуального навчання диригуванню, забезпечують якісну підготовку вчителя музики до диригентської діяльності в школі.

§1. Диригентська діяльність учителя музики та його функції

Той факт, що диригентська діяльність є загальним компонентом усіх основних напрямів професійної праці вчителя музики і що ця діяльність у великій мірі допомагає залучити підростаюче покоління до музичної культури, дає підставу розглядати її як відносно самостійний напрям підготовки майбутніх учителів музики в педагогічних закладах.

Розробляючи методiku навчання диригування хором майбутніх учителів з метою підготовки їх до диригентської діяльності в умовах загальноосвітньої школи, необхідно проаналізувати цю діяльність на предмет виявлення її специфіки, структури, змісту, а також тих професійних якостей учителя музики, які склали б психолого-педагогічні передумови успішної її реалізації.

У процесі аналізу не можна не врахувати специфічні особливості диригентської діяльності вчителя музики і тих вимог, які ставляться до його професійної підготовки.

Соціальне розуміння будь-якої діяльності складається із цілеспрямованого перетворення того об'єкта, на який вона спрямована. Об'єктом диригентської діяльності є учнівський виконавський колектив (клас, хоровий, оркестровий, інструментальний).

Диригентська діяльність учителя музики спрямована на організацію музично-виконавської діяльності учнів у всій різноманітності її проявів. Вона є управлінською діяльністю. Виконавський колектив учнів (клас, хоровий, оркестровий, інструментальний) із одного боку, є об'єктом керування вчителя-диригента, а з іншого, – колективним суб'єктом музично-виконавської діяльності, з допомогою якого формується і реалізується естетична культура кожного його члена і колективу в цілому.

Таким чином, у кінцевому результаті диригентська діяльність учителя музики в умовах школи спрямована, перш за все, на вирішення педагогічних завдань, її предметом є духовний світ школяра з усіма багатогранними якостями, які йому притаманні.

Формування музично-естетичної культури – головне завдання організації музично-виконавської діяльності учнів.

Суттєвим показником рівня розвитку музичної культури є **уміння слухати музику**. Формування вміння слухати музику – одна з головних завдань музично-естетичного виховання школярів. У процесі формування цього нелегкого вміння використовуються різні педагогічні прийоми слухання музики: грамплатівки, магнітофонний запис, радіо, телевізор і ін. До числа цих прийомів відноситься також участь школярів у діяльності виконавських колективів, у хоровому співі, тому що в цьому виді діяльності створюються добрі умови для організації слухання самого себе, хорових партій, музичного супроводу до пісні, твору в цілому.

У виконавській діяльності учнів, керованій учителем-диригентом, створюються умови для формування **музично-критичного мислення**, розвиток якого також є одним із важливих аспектів музично-критичного виховання школярів. Рівень розвитку музично-критичного мислення учня складає основу його ставлення до творів музичного мистецтва, його музичних смаків. У сучасних умовах загострення ідеологічної боротьби в мистецтві, в тому числі музичному, завдання формування і розвиток в учнів цієї якості є особливо актуальними. У вихованні вміння критично оцінювати музичні образи вчитель-диригент реалізує себе як інтерпретатор музичного твору.

Складовою частиною позакласної роботи вчителя музики є **формування хорових колективів** як найбільш розвиненої форми музичного виховання учнів. Ця робота вимагає активної творчої діяльності у виконавських колективах. Практика музичного виховання учнів передбачає організацію хорових колективів з урахуванням вікових особливостей, а саме: хор молодших класів, хор середніх класів, хор старшокласників. Послідовність і спадковість у творчій діяльності учнів – важлива якість ефективного педагогічного впливу на процес формування музично-естетичної культури.

Диригентська діяльність учителя музики завжди спрямована на розв'язання окремих навчально-виховних завдань. Це означає, що вона спрямована на педагогізацію навчального процесу. В цьому – одна з основних особливостей диригентської діяльності вчителя музики.

У психолого-педагогічній літературі, присвяченій педагогічній діяльності, виділені основні професійні функції викладача. В працях Н.В. Кузьміної, А.І. Щербакова, Р.П. Скульського та інших авторів указується на те, що професійна діяльність учителя проходить через такі функції: інформаційну, організаційну, комунікативну, розвиваючу, мобілізаційну, конструктивну, дослідницьку.

Введення *інформаційної функції* передбачає організацію обміну навчальною інформацією між учителем і учнем. У диригентській діяльності інформація передбачає використання різних знань із дисциплін музичного циклу. Сюди входять відомості про життя і творчість композиторів, виконавців, про музичні твори, про хоровий спів, про історію створення пісні, а також певні відомості про всю систему характеристик музичного або хорового твору.

Організаційна функція. Вчитель музики забезпечує включення учнів у різні види навчальної роботи, серед яких особливе місце займає участь учнів у самодіяльних колективах у позаурочний час.

Комунікативна функція. Вчитель музики пропонує встановлення правильних взаємовідношень з учнями, вчителями, батьками. Важливим завданням є збір інформації про музичну діяльність учнів, аналіз якої дає уявлення про педагогічну ефективність навчального процесу з усіма різними формами організації.

Введення *орієнтовної функції* пропонує вивчення музичних творів, що забезпечують виховання правильного ставлення учнів до праці, суспільства, моральних норм, природи, до прекрасного та формування високих духовних почуттів. В учнів формується певне ставлення до навколишнього світу, правильно оцінюється навколишня дійсність, виховується добре ставлення до батьків, сусідів, друзів.

Розвиваюча функція. Вчитель музики забезпечує керівництво кожним окремим видом пізнавальної діяльності учня, створює навчальну обстановку, яка активізує музичні здібності учнів та забезпечує диференційований підхід до музичних задатків кожного учня.

Мобілізаційна функція. Вчитель музики в диригентській діяльності проводить через практичні музичні знання процес формування і розвитку вмій, навичок слухової культури, критеріїв підбору музичних творів, їх критичні оцінки.

Конструктивна функція. Вчитель музики пропонує підбір такого музичного матеріалу для вивчення, який відповідає темі і меті музично-естетичного навчання, комбінуванню дидактичного матеріалу музичних творів, які найбільш повно сприяють перевірці і діагностиці знань і вмій учнів. Конструктивна функція проявляється в процесі вивчення учнями музичного твору.

Дослідницька функція. Вчитель музики оволодіває методами дослідження музичних та педагогічних процесів і явищ. Уміння вчителя виявляти музичні здібності учня, проводити педагогічні спостереження в системі музичного виховання в школі. Вивчати педагогічні досягнення інших учителів, рецензувати статі і книги, аналізувати музичні твори для дітей.

Незважаючи на те, що кожна функція допомагає вирішити ту чи іншу проблему в реальній практичній діяльності, вони, як правило, “накладаються” одна на одну. Між ними постійний тісний взаємозв’язок. Існувати одна функція в процесі навчання не може. Але кожна з цих функцій у кінцевому результаті має своє пряме й неповторне проявлення виконавської діяльності вчителя-диригента, де важливий результат кожної.

Диригентська діяльність учителя музики в умовах школи має творчий характер. Важливим критерієм є багатогранне використання вчителем методів і організаційних форм музично-естетичного виховання учнів. На уроках музики діяльність учителя керується навчальною програмою, в якій закладена її модель. Програмою передбачається пісенний репертуар для дидактичного матеріалу, що відповідає змісту кожної теми. Крім цього, в умовах організації уроків музики використовується творча діяльність як учителя, так і учнів. “Нехай учитель буде вільним від схеми, яка вимагає стандарту проведення уроків. Але відсутність стандарту, трафарету не означає відсутність системи, а творчий підхід учителя

не дорівнює безладдю, анархії”¹.

Кінцева мета диригентської діяльності проявляється в організації колективного виконання твору та впливу на свідомість і емоційну сферу слухачів. Мета діяльності розглядається як ідеалізований результат, якого чекали.

За своїм змістом диригування є управлінською діяльністю. Об’єктом виступає колектив співаків і музикантів. Засобом управлінської діяльності служить диригентська техніка, яка відповідає музичному твору.

Але виконавська діяльність диригента на сцені або в навчанні розглядається як заключна частина, якій передує велика підготовча робота. Вона включає: вивчення музично-хорового твору з метою включення у репертуар; глибоке вивчення твору та його всебічний аналіз; диригентську інтерпретацію твору та підготовку вчителя-диригента до роботи з колективом; роботу з колективом.

Виходячи з такої структури і змісту творчої діяльності вчителя музики, можна виділити етапи її реалізації:

- складання тематичних репертуарів;
- вивчення твору і його всебічний музично-теоретичний аналіз;
- вивчення твору і його художньо-педагогічний аналіз;
- диригентська інтерпретація твору і розробка методів вивчення твору з колективом, моделювання його на виконавців у колективі;
- диригентська робота з колективом, вивчення твору;
- виконання музичного твору перед слухачами.

Диригентська діяльність учителя музики відрізняється від діяльності професійного диригента рівнем підготовки колективів, на яких вона проходить, але залишається однаковою за своїм змістом. Далі, в процесі реалізації цієї діяльності, вчитель вирішує такі ж творчі питання, які вирішує професійний диригент. Специфіка вирішення цих завдань буде проявлятися в тому, як виконавці і слухачі

¹ Кабалеvский Д.Б. Основные принципы и методы исследовательской программы по музыке для общеобразовательных школ / Музыкальное воспитание. – М.: 1978. – С. 76.

піддаються педагогічному виховному впливу, в цьому і полягає мета диригентської діяльності вчителя музики.

Таким чином, реалізація професійних функцій у процесі підготовки вчителя музики до диригентської діяльності в школі визначає основний зміст методики навчання диригування майбутніх учителів музики. З цією метою ми зупинимося на системі загальномузичних і педагогічних термінів курсу диригування. Сучасна система загальномузичних термінів, які використовуються в музичній педагогіці, а також у курсі диригування займає вагоме місце у зв'язку з масовою підготовкою вчителів музики до диригентської діяльності в загальноосвітній школі. Свою увагу ми звертаємо на ті основні категорії, які найбільш характеризують диригентську діяльність і дуже часто використовуються в музичному вихованні школярів. Безумовно, неможливо охопити всі музичні терміни, категорії, які використовуються у процесі навчання диригентському мистецтву майбутніх учителів, але визначити основні загальномузичні поняття за різними напрямками цього процесу потрібно і лише тоді можна визначити всю систему підготовки до музично-естетичного виховання школярів та методи навчання диригування майбутніх учителів музики.

Загальномузичні терміни ми поділяємо на такі основні групи:

- музично-теоретичні;
- диригентсько-хорові;
- художньо-педагогічні.

У групу *музично-теоретичних термінів* входять ті, які формуються у процесі вивчення теорії музики, сольфеджіо, гармонії, аналізу музичних форм, музичної літератури, і вони становлять теоретичну базу курсу диригування. У процесі вивчення теорії музики майбутній учитель одержує знання про нотну грамоту, метр, ритм, темп, інтервал, акорд, лад, тональність, знаки альтерації, особливі види ритмічного ділення, про мелодію, народні лади, ступені ладу, кварто-квінтове коло, домінантсептакорд, про розв'язання інтервалів в умовах ладу і т.д. Усі ці терміни сформовані в процесі вивчення теорії музики, актуалізуються на заняттях із диригування. Працюючи над хоровою партитурою, здійснюючи її музично-теоретичний аналіз, майбутній учитель музики використовує

понятійний апарат у процесі роз'яснення музичних творів, структури твору. Безумовно, ці терміни використовуються в готовому вигляді, вони вже сформовані, але цінним є те, що, використовуючи їх у диригентській діяльності, вчителі свідомо роз'яснюють усі процеси щодо створення і виконання музичних образів, роз'яснюють їх структуру, елементи художньої виразності. Крім цього, вчитель музики на уроках диригування формує вміння використовувати дані терміни в диригентській діяльності.

Окрему групу термінів курсу диригування складають знання і вміння, сформовані в процесі вивчення сольфеджіо. Категорії цієї дисципліни складають вміння інтонувати інтервали та їх слуховий аналіз, про релятивну систему співу і про абсолютну сольмізацію, про ритмічну структуру її виконання, про слуховий аналіз акордів у різних мелодійних положеннях, про народні лади і їх інтонаційні особливості, про слухові відчуття і їх аналіз, про запис мелодійного матеріалу... Всі ці вміння актуалізуються у процесі вивчення диригування і є необхідним матеріалом у диригентській діяльності вчителя музики. Вміння, сформовані на уроках сольфеджіо, знаходять своє практичне використання у процесі самостійної підготовки музичного твору до роботи з класом, хором і сприяють музично-естетичному вихованню школярів.

Терміни про гармонічну структуру музичного твору в процесі навчання диригування має практичне значення в підготовці вчителя музики до диригентської діяльності. Свідомий аналіз гармонічних акордових з'єднань у музичному творі допомагає учителю музики здійснювати слуховий аналіз музичного твору, що виконується, керувати цим важливим засобом музичної виразності. Актуалізація гармонічних термінів у процесі підготовки вчителя музики до диригентської діяльності допомагає формуванню важливого творчого вміння слухати і чути всю гармонію виконуваного твору, його моделювання згідно з музичним образом.

Структура музичного твору визначається термінами, з якими студент знайомиться у процесі вивчення аналізу музичних форм. Вивчення одночастинних, двочастинних, тричастинних творів простої форми, аналіз великих музичних творів, а також шкільних пісень

куплетної будови допомагає майбутньому вчителю-диригенту сформувати вміння продуманого ставлення до інтерпретації музичних образів, їх розвитку і характеристики. Актуалізація цих термінів у процесі підготовки музичного твору до роботи зі школярами у класі та з хором забезпечує важливу якість його професійної майстерності.

У процесі вивчення музичної літератури, історії музики майбутній учитель формує знання про всесвітню музичну культуру, творчість композиторів, стиль їх творчості, музичні твори та естетичні цінності. Критичне ставлення до музичних творів формує у майбутнього вчителя музики важливу якість диригента – вміння визначити стильові, художні, суспільні цінності в музичних творах.

Формування художнього смаку в процесі вивчення творчості композиторів та музичної творчості народів світу допомагає реалізації критичного мислення в диригентській діяльності.

Таким чином, актуалізація загальномузичних термінів у процесі навчання диригування майбутніх учителів музики сприяє вирішенню творчих завдань із музично-естетичного виховання школярів.

Основну групу термінів курсу диригування складають *диригентсько-хорові дисципліни*, цикл яких формує вокальні і хормейстерські вміння. Вони становлять основу диригентської діяльності вчителя музики. У процесі навчання постановки голосу і сольного співу, хорового класу і практики роботи з хором, читання хорових партитур і шкільних пісень, хорознавства у майбутніх учителів формуються знання про їх терміни, актуалізація яких на уроках диригування сприяє їх підготовці до диригентської діяльності в школі.

“Хорознавство” формує терміни про хор, його типи, види, про стрій, ансамбль, дикцію, дихання, регістри, теситуру, про дитячі голоси і т.д. Ці категорії актуалізуються на уроках диригування і складають основу підготовки вчителя музики до диригентської діяльності. У процесі актуалізації вказаних термінів майбутній учитель засвоює прийоми діагностики елементів хорового звучання, вивчає елементи хорової виразності, вчиться ними керувати. Хорознавство формує теоретичну базу для диригентської діяльності.

“Постановка голосу і вокальний спів” формують терміни про

володіння людським голосом та його можливості, про темброві відтінки голосу та його діапазон, про фізичні можливості дитячих голосів, про дихання в процесі звукодобування та використання резонаторів під час співу і т.д. Усі ці поняття допомагають формуванню творчих вмінь володіння своїм голосом, вивченню його можливостей і вмінню на уроках диригування забезпечувати реалізацію цих знань у диригентській діяльності вчителя музики.

“Хоровий клас і практикум роботи з хором” формують категорії про методи роботи та керування хором; про творчі вміння та використання хорової співзвучності в процесі виконання хорових творів. Майбутній учитель використовує свої виконавські можливості з техніки диригування. Всі ці терміни застосовуються у процесі підготовки вчителя до диригентської діяльності в школі на уроках хорового класу.

На заняттях із “Читання хорових партитур і шкільних пісень” майбутній учитель формує творчі вміння гри музичних творів для різних хорових колективів як дорослих, так і дитячих, вивчає різноманітність хорових партитур, методи виконання шкільних пісень на інструменті, вчиться контролювати звучання хору, формує слухову уяву про партитуру. Усі ці вміння впроваджуються на заняттях із диригування і перевіряються у процесі роботи з хором.

“Хорова аранжировка” пропонує переклад пісень для різних вікових категорій учнів і формує творче вміння підбирати репертуар для вивчення в класі і для позаурочної роботи. Переклад музичних творів допомагає формуванню творчих умінь діагностики музичних творів для різного рівня підготовки хорових колективів.

Таким чином, формування правильного розуміння завдань різних дисциплін диригентсько-хорового циклу допомагає реалізації основних творчих умінь диригентської діяльності і становить теоретичну і практичну основу для навчання вчителя музики диригуванню.

Понятійний апарат диригентської техніки формується на індивідуальних заняттях. Майбутній учитель музики вивчає будову диригентського апарата та його функції, виразність диригентського жесту і його знакову систему, виконання диригентських прийомів та

засоби диригентської виразності, взаємозв'язок диригентських засобів виразності з музичними, методи управління ансамблем, чистотою інтонації, ритмом, темпом, динамікою, диригентські схеми, форму диригентського жесту, виразність міміки, пантоміміки. Поняття про диригентську техніку у зв'язку з вокально-хоровими і музично-теоретичними термінами сприяє реалізації творчих умінь у процесі підготовки вчителя музики до диригентської діяльності в школі. На заняттях із диригування навчаються вербального спілкування диригента з хором.

Таким чином, володіння понятійним апаратом диригентської техніки як важливого методу спілкування диригента з хором допомагає майбутньому вчителю музики оволодіти важливим напрямом своєї професійної підготовки.

Художньо-педагогічні терміни формуються у процесі вивчення теми, мети, художніх образів музичних творів, які виступають дидактичним матеріалом до курсу. Враховуючи вікові характеристики учнів та їх музичну підготовку, викладач диригування формує у майбутніх учителів музики вербальні вміння.

Гносеологічні категорії курсу диригування складають важливу групу, яка формується у процесі аналізу історичних даних про музичні терміни, літературний текст, творчий стиль композитора, його місце у світовій музичній культурі. Ці поняття формуються у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, історії музики, загальноосвітніх дисциплін. Другу групу складають категорії, вироблені в процесі диригентської практики і музично-естетичного виховання школярів. Вони вивчають історичні дані про виникнення диригентського мистецтва, його розвиток, формують базу для дослідження методики викладання диригування.

Таким чином, гносеологічні терміни курсу диригування формують знання про історичну правду, яка розкривається в результаті вивчення музичних творів, про творчість композиторів, розвиток суспільства. Актуалізація цих категорій у процесі вивчення диригування – це основа в розумінні музичних образів, виконавського мистецтва, навчальної інформації.

Педагогічні терміни курсу диригування мають багатоплановий характер. Одні категорії призначені для вивчення курсу диригування, його викладання, інші педагогічні поняття – для диригентської діяльності вчителя музики в школі.

Важливим педагогічним поняттям є термін “дидактика”, який визначає частину педагогіки, що займається розробленням теорії освіти і навчання¹. Не зважаючи на обізнаність викладачів диригування про понятійний апарат дидактики, ми розглядаємо їх із метою застосування у процесі викладання “Диригування”.

Під терміном “навчання” розглядається цілеспрямований процес взаємозв’язку викладача і студента, внаслідок якого формуються знання, уміння і навички, здійснюється виховання і розвиток майбутнього вчителя музики. Термін “освіта” включає не тільки цілеспрямований процес навчання, який організований у спеціальному навчальному закладі, але це і самоосвіта, й одержання знань із різних джерел інформації. Освіта – окрема частина виховання в широкому розумінні. Предмет дидактики досліджує і розробляє наукову основу визначення змісту освіти, який на різних рівнях, у різних типах навчальних закладів підказує шляхи підвищення ефективності засобів і методів навчання, а також ті організаційні форми, в яких проходить навчання. Вона відповідає на питання: “Кого навчати?”, “Чому навчати?”, “Як навчати?”, “Де навчати?”, “У яких організаційних формах?”. Дидактика розробляє загальні закономірності навчального процесу різних дисциплін. Кожна навчальна дисципліна має свої особливі методи й організаційні форми навчання. З цією метою існують часткові дидактики або методики викладання окремих навчальних дисциплін (методики викладання гармонії, сольфеджіо, спеціального інструмента, диригування...).

Термін “навчальний процес” визначає всі компоненти навчання і викладання, засоби і методи навчання, які він використовує, самостійну роботу, наочні і технічні засоби – одним словом, усе, що пов’язано з навчанням. Поняття “процес навчання” розкриває взаємозв’язок тільки двох сторін: викладача і студента, розкриваючи залежність педагогічних, навчальних впливів викладача від зако-

¹ Див.: Ильина Т.А. Педагогика. – М.: Просвещение, 1984. – С. 202.

номірностей навчально-пізнавальної діяльності самого студента.

У сучасній педагогічній літературі зустрічається термін “навчально-виховний процес”, під яким розуміють один педагогічний напрям, де в якості загальних компонентів узяті навчання, виховання і розвиток, що дозволяє об’єднати мету, зміст, методи, організацію, результати, та розглядаються загальні умови і рушійні сили виховного процесу¹.

Терміни “знання”, “уміння”, “навички” дуже часто використовуються в теорії і практиці навчання диригування. **У терміні “знання”** розглядають цілий комплекс теоретичних і практичних знань і вмінь їх використання. У вузькому розумінні це поняття – фактично складова частина навчального матеріалу, до якої відносяться конкретні взаємопов’язані факти, закономірності, теоретичні узагальнення, терміни, а також знання про способи діяння. **Знання можна розуміти як навчальну інформацію на рівні запам’ятовування** для застосування на практиці.

Термін “уміння” пов’язаний з діями, які виконуються на основі конкретних знань. Наприклад: уміння диригувати музичний твір у розмірі 4/4 вказує на розуміння чотиридольної диригентської схеми, ведення жесту. Студент намагається виконувати їх, і після багатьох вправ у нього формуються “навички” – він не думає вже про послідовність ведення диригентських жестів. Уміння вищого порядку пов’язані з більш складними діями, в які входять цілі системи знань, простих умінь і навичок. Наприклад: уміння керувати динамічними показниками в процесі виконання музичного твору, керувати темпом, ритмом і т.д. Володіння багатьма системами вмінь формує цілі творчі блоки вмінь, інакше – творчі вміння.

”Навички” – це готовність до виконання дій, доведених до автоматизму, на основі одержаних раніше знань і відпрацьованих умінь. Відомо, що процес володіння диригентськими вміннями здійснюється під контролем мислення. Так, оволодівши вмінням керувати темпом на основі знань про нього, студент намагається здійснювати окрему роботу (частота пульсації диригентського жесту,

¹ Див.: Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982.

амплітуда жесту і т.д.). Ці дії він виконує, завжди думаючи про те, як йому потрібно повести жест, звіряє з правилами, прикладом показу викладача. На етапі першого вміння дуже сильний момент продумування свідомого використання знань на практиці. Перехід уміння в навички характеризується таким рівнем виконання дій, при якому майбутньому вчителю музики не треба продумувати ту чи іншу дію. Він виконує це швидко, автоматично. Але автоматичні диригентські дії не означають “автоматично”, без розуміння. Диригентські дії, які виконуються на рівні навички, завжди цілеспрямовані: якщо студент не думає про те, як керувати темпом, то він думає про те, чи відповідає такий темп задуманій ним моделі художнього образу. При переході простого вміння у навички відбувається прискорення дій, має місце й окрема структура перебудови деяких операцій: менші дії зливаються у більш велике творче вміння.

Складні творчі вміння передбачають уміння оперувати запасом знань, простих умінь і навичок для вирішення складних комплексів диригентських питань, опрацьованих у змінній ситуації, на іншому музичному матеріалі, з іншим виконавським колективом.

Найбільш значне місце у формуванні педагогічних термінів займають навчальні вміння – *уміння вчитися, особливо в початковій стадії навчання диригування*. Недостатня сформованість цих умінь – “невміння вчитися” – одна з головних причин падіння інтересу до диригентської діяльності. Навчаючись мистецтву диригування, студенту потрібно оволодіти і деякими спеціальними вміннями – навчитися працювати над хоровою партитурою, вміти користуватися шкільним репертуаром, навчитися володіти музичним інструментом, своїм голосом, диригентським апаратом.

Незважаючи на такі різниці в термінах “знання”, “уміння”, “навички”, основою вироблення умінь і навичок завжди є знання, і тому із засвоєння знань повинен починатися процес навчання. “Знання є ведучими в системі навчання, бо тільки знання допомагають виробити свідоме використання умінь і навичок”¹.

¹ Ильина Т.А. Педагогика . – М.: Просвещение, 1984. – С. 222.

У сучасних навчальних програмах із різних дисциплін передбачено точно накреслене коло знань, спеціальних предметних і загальнонавчальних умінь і навичок. Однак у програмі з диригування і методики його викладання не розподілено зміст освіти по курсах, а вказано ті знання, уміння і навички, які необхідно сформувати. У ній визначено ті навчально-виховні питання, які повинні бути предметом вирішення у процесі навчання. Подано список творів для орієнтування, які доцільно використовувати в процесі вирішення вказаних завдань; при цьому не конкретизується зміст освіти на кожному занятті.

Без чіткого визначення змісту занять із диригування практично неможливо здійснювати вибір педагогічних засобів і методів навчання, які б забезпечили формування тої системи диригентських знань, умінь і навичок, які необхідні для успішної диригентської діяльності майбутнього вчителя музики у школі.

Таким чином, підготовка вчителя музики до диригентської діяльності є комплексно-проблемною, при вирішенні якої необхідно сформувати основні функції цієї діяльності та навчити майбутнього диригента методиці роботи з хором, що важливо при вирішенні творчих завдань у галузі хорової музики. Процес формування численних знань, умінь і навичок при управлінні хоровими колективами вимагає від нас створити таку методичну базу навчання, яка б могла стати дидактичною основою інформації з різних музичних дисциплін, що забезпечили б успіх диригентської діяльності вчителя музики.

§2. Педагогічна наука та музикознавство про сучасні методи навчання

Ефективність формування майбутнього вчителя-диригента у великій мірі залежить від методів навчання диригування та організації навчання, за допомогою яких викладач здійснює процес передачі музичних знань, досвіду диригентської діяльності, набутий попередніми поколіннями музикантів. Успіх застосування методів навчання залежить від правильного визначення його мети і змісту.

Педагогічна наука розробила різноманітні методи, які залежать від мети, змісту та організації навчання, а тому нам необхідно визначити термін “метод”.

*Педагогічна наука визначає “метод” (від грецького *metodos*) як шлях пізнання, вчення, теорії.* У філософському словнику “метод” – шлях до чогось, спосіб пізнання, дослідження, спосіб практичної і теоретичної діяльності людини¹.

Приймаючи таке трактування терміна “метод”, нам необхідно визначити категорію “навчання”. У педагогічній науці “навчання” визначається як сукупність послідовних взаємозв’язаних дій викладача і студента, спрямованих на засвоєння системи знань, умінь і навичок. Таке визначення правильне тому, що ці дії реально виконуються на кожному занятті, їх можна спостерігати своїми очима. Але суть навчання не лежить на поверхні і безпосередньо спостерігати її неможливо. Щоб розкрити суть, потрібно уявити собі процес у ширших категоріях, зіставити видимі послідовні дії окремих людей із суспільною діяльністю в цілому, з функціями і метою цієї діяльності. Потрібно собі уявити вже не просто окремих людей, з яких один вчить, а інший вчиться, а всіх тих, хто вчить і вчиться. Це і будуть колективні або соціальні суб’єкти діяльності.

Перший, найбільш великий поділ єдиної соціальної діяльності навчання – виділення двох складових цієї діяльності: викладання і навчання (учіння). Єдність викладання й учіння є об’єктивною характеристикою процесу навчання. Викладання неможливе без учіння, а учіння – без викладання. Тому, якщо одне з них випадає із системи дидактичних відношень, воно випадає і з процесу навчання.

Успіх учіння залежить як від правильного визначення його мети і змісту, так і від способу його досягнення через методи навчання.

Спостерігаючи за процесом навчання у вищих навчальних закладах, ми звернули увагу на велику різноманітність видів діяльності викладача і студента на заняттях. Ці види діяльності викладачі називають методами навчання. Кількість таких методів у різних авторів-дидактів дуже велика. Так, колектив авторів “Педагогіки

¹ Див.: Філософський словник. – К.: УРС, 1973. – С. 287.

школи” за редакцією Г.І. Шукіної стверджує, що “методи визначаються як засоби спільної діяльності вчителя та учня, спрямовані на вирішення завдань навчання”¹. Визначаються такі методи: усний виклад, бесіда, робота з книгою, диспут, лабораторна робота та інші. У підручнику “Педагогіка” за редакцією М.Д. Ярмаченка характеризуються словесні, наочні, практичні методи, методи стимулювання і мотивації учіння. Автори стверджують, що “методи навчання, як певні способи цілеспрямованої реалізації процесу навчання”². “Педагогіка школи” за редакцією професора І.Т. Огороднікова стверджує, що класифікувати загальні методи навчання необхідно на такій основі, яка б дозволила “розкрити різноманітність методів, специфіку основних методів і розглядати діяльність учителів і учнів у єдності”³. Розглядається така класифікація методів: словесні методи навчання; методи роботи з книгою; метод спостереження; вправи; письмові і графічні роботи.

“Дидактика середньої школи” за редакцією М.Н. Скаткіна доводить, що найбільш уживаними методами є: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий або евристичний, дослідницький. Таким чином, автори стверджують, що “методи виводяться на основі аналізу видів змісту освіти і способу їх засвоєння”⁴.

Предметом нашого дослідження є процес формування особи диригента-вчителя, який оволодіває диригентським мистецтвом у спеціальних навчальних закладах (педагогічних інститутах, університетах, інститутах мистецтв, педагогічних та музичних училищах, училищах культури тощо). Оволодіння цим видом музичної діяльності (диригування) вимагає значних зусиль як із боку викладання, так і з боку учіння. М.Ф. Колесса з цього приводу відзначив, що “жоден з видів музичного мистецтва не має, здається, таких суперечливих думок, як диригування”⁵.

¹ Педагогіка школи. – М.: Просвещение, 1977. – С. 305.

² Педагогіка. – К.: Вища школа, 1986. – С. 160.

³ Педагогіка школи. – М.: Просвещение, 1978. – С. 95.

⁴ Дидактика середньої школи. – М.: Просвещение, 1982. – С. 193.

⁵ Колесса М. Основи техніки диригування. – К.: Музична Україна, 1973. – С. 3.

Суперечливість думок ми спостерігаємо і в педагогічній науці, коли знайомимося з методами навчання, які вона розробила. Спостерігаючи за процесом навчання у вищій школі, ми звернули увагу на великий різновид зовнішньої діяльності викладачів і студентів на заняттях із диригування. Ці види діяльності називаються методами навчання: викладач читає лекцію – лекційний метод навчання; розповідає про наукові досягнення – метод розповіді, інформації; студенти працюють з книгою – метод роботи з книгою; викладач ілюструє вміння, показує диригентські прийоми – метод демонстрації; викладач проводить семінарське заняття й оцінює знання – метод усного опитування тощо.

*Педагогічна наука визначає слово “метод” від двох грецьких слів “metha” – шлях до мети і “odos” – слідувати*¹. Вона стверджує, що метод навчання – це форма теоретичного і практичного засвоєння навчального матеріалу, який впливає із завдань освіти, виховання і розвитку майбутнього вчителя музики.

Метод навчання – це шлях пізнання теоретичної і практичної діяльності викладача і студента, направлений на виконання завдань освіти. Викладач виступає в ролі посередника між знаннями, вміннями і навичками, які зафіксував досвід розвитку музичної культури людства.

Метод навчання – це спосіб діяльності, спрямований на подачу фізичного матеріалу і засвоєння його майбутніми вчителями музики.

Методи навчання мають психологічні обґрунтування, які базуються на типології характерів, фізіологічній особливості, будові рук майбутнього диригента, наявності природного музичного слуху, вокальних даних, ритмічних відчуттів, музичної пам’яті тощо.

Таким чином, методи навчання “повинні мати глибоке теоретичне обґрунтування, випливають із педагогічної теорії”².

Музикознавча література з диригування розглядає методи навчання диригування. Вони виходять із того, що “диригування – це таке виконавське мистецтво як спів, гра на скрипці, кларнеті чи

¹ Педагогіка. – К.: Вища школа, 1986. – С. 160.

² Педагогіка. – М.: Просвещение, 1981. – С. 138.

якомусь іншому інструменті”¹. М.Ф. Колесса рекомендує розпочати вивчення диригування з тактування.

К.А. Ольхов у праці “Теоретичні основи диригентської техніки” розглядає ряд методів. Серед них: метод індивідуального підходу до навчання студента; метод вправ; метод групового навчання; метод постановки диригентського апарату; метод моделювання своїх дій; метод акустичних засобів диригентського управління до візуального; метод емоційного впливу на управління; метод виразності жесту (грамотність жесту); метод роботи з партитурою. Ці методи вчений рекомендує використовувати з включенням різних “асоціацій і явищ мистецтва і дійсності, а також демонструвати даний твір у власному диригентському виконанні”².

Л. Андреева у посібнику “Методика преподавания хорового дирижирования” розглядає методи навчання, виходячи із змісту освіти диригента. Основні з них: метод вправ; метод засвоєння техніки диригування; метод роботи з партитурою; метод роботи з хором (репетиційний, концертний). Автор наголошує, що для ефективного застосування методів навчання кожен студент повинен мати робочий план, який би “носив суто індивідуальний характер, враховував недоліки і досягнення навчаючого, особливості його темпераменту і диригентського апарату, а головне – мати ясну методичну направленість”³.

О. Поляков у посібнику “Язык дирижирования” визначає теорію диригування як “одну з молодих дисциплін музикознавчого циклу”⁴. Автор розглядає диригування у зіставленні з наукою семіотикою, яка вивчає “всі знакові системи, починаючи від таких простих, як система дорожніх знаків, включаючи досить складні – такі як природна мова”⁵. Він аналізує знакову систему техніки диригування і пропонує методи її вивчення. Методи знакової системи розглядаються як образотворчі, мовою яких є звукослухові уяви про

¹ Колесса М. Основи техніки диригування. – К.: Музична Україна, 1973. – С. 3, 5.

² Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С. 101.

³ Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования. – М.: Музыка, 1979. – С. 13.

⁴ Поляков О. Язык дирижирования. – К.: Музична Україна, 1987. – С. 5.

⁵ Поляков О. Язык дирижирования. – К.: Музична Україна, 1987. – С. 5.

художні образи. Систематизацію цих знаків автор розділяє на зорові та слухові знаки. Навчання класифікується як методи засвоєння умовних знаків; методи навчання безумовних знаків; методи навчання алфавіту голосно-часових елементів звучання; методи вивчення алфавіту знаків швидко-часових структур. Автор стверджує, що існує “техніка диригування, яку можна вивчити і засвоїти до найменших подробиць, перш ніж учень вперше стане за диригентський пульти”¹.

Значний вклад у методіку навчання внесли видатні диригенти-хормейстери, які розробили методи роботи з хором. Для вчителя-диригента ефективність його навчання в індивідуальному класі з володіння технікою диригування реалізується у процесі роботи з хором.

У посібнику “Практичні основи роботи в хоровому класі” (автор А. Мархлевський) розглядається хоровий клас як навчально-творчий колектив, який складається із студентів.

”Це по суті є школа хорового співу... де вони на практиці оволодівають методикою організації та керівництва хором”². Автор розглядає хоровий клас навчального закладу, як, власне, навчальний хор; хоровий клас – як дисципліну, що синтезує знання з усіх основних предметів диригентсько-хорового циклу³.

Виходячи з такого розуміння визначаються такі методи: метод звукоутворення; метод звукоформування; метод хорового строю; метод хорового ансамблю; метод дикційної виразності; метод роботи над партитурою; метод репродуктивний; метод сольмізації; метод фразування; метод роботи з партіями; метод роботи з хором. У рекомендаціях управління хором, а вони підтверджуються практикою, “реалізується одна з найважливіших і обов’язкових вимог до будь-якого навчального процесу – взаємозв’язок теорії і практики”⁴.

У посібнику для педагогічних інститутів Т. Стулової “Хоровий

¹ Поляков О. Язык дирижирования. – К.: Музична Україна, 1987. – С. 81.

² Мархлевський А. Практичні основи роботи в хоровому класі. – К.: Музична Україна, 1986. – С. 4.

³ Там само. – С. 4.

⁴ Мархлевський А. Практичні основи роботи в хоровому класі. – К.: Музична Україна, 1986. – С. 5.

клас” розглядаються методи навчання школярів мистецтву співу. Автор детально розглядає методику навчання і формування співочих навичок; методи навчання співочої постави; методи навчання звукоутворення; методи навчання тембрального співу; методи навчання атаки звука; методи навчання способів звуковедення; методи навчання дикційної техніки. У посібнику справедливо відзначається, що до “загальної проблеми вдосконалення методів навчання” необхідно підійти з боку створення теорії і системи вокального виховання через співтворчість різних наук”¹.

Таким чином, методи навчання диригування слід розглядати як засіб реалізації тієї чи іншої мети в системі підготовки вчителя музики до диригентської діяльності. Але такого визначення недостатньо, адже відомо, що результат диригентської діяльності майбутнього вчителя музики далеко не завжди виходить таким, яким його собі уявляє викладач у суб’єктивній формі мети, відповідно до якої він застосував певні методи і засоби (підручники, посібники, партитури, фонограми і т.д.). Це означає, що не можна обмежувати розгляд методів навчання лише різноманітними формами їх прояву, а слід аналізувати також пізнавальну діяльність самих студентів, насамперед за характером їх розумово-слухового розвитку. Тому на цій основі ми виділяємо такі аспекти в методах навчання: явище і сутність; зовнішнє і внутрішнє; форму і зміст.

До зовнішнього, або формального боку методів навчання диригування ми віднесли різні способи їх прояву в навчальній діяльності викладача і студента, які можна безпосередньо спостерігати. Вони показують, як саме формуються у студента знання, навички і вміння. Цей бік методу може бути описаний через виділення різних його аспектів:

- словесну (слухову) форму подачі навчальної інформації викладача й усну форму відтворення знань студентом. З допомогою слова можна пояснити той чи інший диригентський знак, проспівати текстом хорову партію, просольфеджувати музичний текст. Без слова не можуть існувати музичні і ди-

¹ Стулова Т.П. Хоровой класс. – М.: Просвещение, 1988. – С. 3–6.

- ригентські терміни. Без слова нічого навчити не можна¹;
- зорову форму подання навчальної інформації з диригування, музикознавства, знакової системи (таблиці, показ жестом, показ через монітор, комп'ютер тощо). Дана форма виступає у різних способах поєднання слова і засобів наочності. Це – спів з одночасним диригуванням, сольфеджування з партитури, показ диригентських прийомів;
 - найрізноманітніші практичні роботи студентів під керівництвом викладача як форма обміну інформацією між тим, хто вчить, і тим, хто вчиться. Це гра партитури; написання анотацій на музичний твір шкільного репертуару; виконання письмового аналізу хорової партитури; курсова чи дипломна робота з проблем диригентської діяльності;
 - зовнішні прийоми, що їх використовує викладач на репетиціях, концертах (його манери, постановка голосу, педагогічний такт, поведінка на сцені тощо).

Зовнішньому боку методу навчання завжди притаманні певні внутрішні процеси, які є вирішальними щодо ефективності застосування того або іншого дидактичного методу.

Внутрішній або змістовний бік методів навчання диригування не підлягає зовнішньому спостереженню. До нього відносимо:

- цілеспрямоване викладання і учіння;
- зміст навчання, яким визначаються методи;
- процес розумової діяльності студента;
- психологічний бік методу (емоційність, активність, інтерес, воля, вміння спілкуватися, любов до педагогічної діяльності).

Однак без урахування такої важливої ознаки методу навчання, як практична діяльність студента, неможливо визначити ефективність застосованої форми. У практичному застосуванні диригентської техніки управління хором, набутої на заняттях із диригування, реалізуються в хоровому чи оркестровому класі. Такий практичний прояв методу навчання гарантує рівень підготовленості майбутнього вчителя до диригентської діяльності в умовах школи і поза нею.

Класифікація методів навчання диригування за зовнішньою і

¹ Див.: Педагогіка. – К.: Вища школа, 1986. – С. 162.

внутрішньою ознаками та за їх практичною формою бачиться нам як найбільш поширена у підготовці вчителів музики до диригентської діяльності. Проте сучасна педагогічна наука розглядає методи навчання ще й в аспекті засвоєння знань, умінь і навичок на рівні:

- усвідомленого сприйняття і запам'ятовування, яке зовнішньо проявляється в точному або наближеному відтворенні;
- застосування знань згідно із зразком або в подібній ситуації;
- у творчому застосуванні знань, тобто в новій, раніше не відомій студенту ситуації.

Такі самі рівні підготовки характеризують засвоєння способу диригентської діяльності. На цій основі М.М. Скаткін і І.Я. Лернер прийшли до такої класифікації методів навчання:¹

- пояснювально-ілюстративний;
- репродуктивний;
- проблемний;
- частково-пошуковий;
- дослідницький.

У наступному розділі ми зупинимо свою увагу на тих протиріччях, які закладені у класифікацію вище перелічених методів навчання, розроблених педагогічною наукою і тими диригентами-практиками, що в емпіричному пошуку вивели свої, музикознавчі методи, які недостатньо базуються на досягненнях учених педагогів-дидактів.

Безперечно, сліпе застосування методів навчання шкільної дидактики, перенесених на спеціальну підготовку вчителя музики у вищих та середніх навчальних закладах, до диригентської діяльності в умовах школи було б неправильним. Але відкидання їх вважаємо невиправданим хоча б тому, що їх аналіз указує на дуже близьке, а то й точне використання у процесі навчання диригування. Застосування методів навчання, розроблених дидактикою, могло бути базою для створення методики викладання диригування у вищих навчальних закладах.

Класифікація методів навчання диригування, які перелічені вище, могла бути прийнята в тому разі, якщо для цього була б виділена достатньо обґрунтована номенклатура методів, бо неможливо класи-

¹ Див.: Дидактика средней школы. – М.: Просвещение, 1982. – С. 181–214.

фікувати те, що не визначено. Це не важко побачити на одній з розповсюджених класифікацій методів – згідно з джерелами пізнання. Стосовно цієї класифікації методи діляться на: словесні, наочні, практичні. Якщо б номенклатура методів була визначена правильно, то кожен із методів повинен бути віднесений до одного класу (виду). Але до якого класу методів можна віднести роботу з партитурою, підручником, посібником, коли вона не обходиться без слова, без наочності і без практики? Або показ звучання хорової партитури чи не є зв'язок слова і наочності? Це відноситься і до практичних, графічних робіт, робіт із хором, демонстрацій, показу і т.д. Усі ці методи відносяться до двох, трьох класів. Таким чином, теоретична нерозробленість системи методів навчання призвела до їх невдалої класифікації. Про це говориться в ряді публікацій.

Окремі педагоги-практики, диригенти-педагоги, музикознавці не визнають єдиних методів і навчають диригуванню на емпіричному рівні, проголосивши львівську, київську, одеську, харківську школи диригування. Ці визначення пішли від міст, в яких знаходяться навчальні заклади (консерваторії), що готують диригентів-професіоналів.

Специфіку і методіки цих шкіл дотепер не вивчено і науково не аргументовано, а, скоріше, по певних зовнішніх проявах у техніці диригування (хоч це сумнівно) намагаються зазначені школи визначити. Однак нам здається, що досягнення сучасної педагогічної науки і музикознавства можуть створити базу для вироблення методіки та методології диригентського мистецтва.

Деякі дидакти не визнають єдиних методів навчання і вважають за необхідне їх розділити на методи викладання і методи учіння. Чи достатньо аргументований такий підхід?

Як відомо, суть навчання визначена тим, що воно складається із взаємодії викладача і студента. Без цієї взаємодії, без прямого і зворотного спілкування не існує навчання. Його також немає, якщо викладач вчить без урахування можливості студента; його немає, якщо студент вчиться сам, поза спеціально організованою викладачем діяльністю. Тому, щоб навчання відбулося, необхідна діяльність викладача (викладання) і організуюча відповідно до його мети

діяльність студента (учіння). Розгляд викладання і учіння не залежний один від одного, однак без їх зіставлення не можна провести дослідження процесу навчання. Разом із тим, методи навчання повинні чітко визначати спосіб і засоби діяльності викладача у порівнянні із способами і засобами діяльності студента.

Таким чином, успіх навчання диригування залежить як від правильного визначення мети і змісту, так і від способів досягнення мети, тобто методів навчання. Знання методів навчання диригування вирішує як для викладача, так і для студента головне завдання – підготовку майбутнього вчителя музики до диригентської діяльності.

Отже, для методики викладання диригування у процесі підготовки вчителя музики, на наш погляд, оптимальними для музичної педагогіки є п'ять загальнодидактичних методів навчання:

1. Пояснюючо-ілюстративний.
2. Репродуктивний.
3. Проблемний.
4. Частково-пошуковий.
5. Дослідницький.

Ці методи відрізняються один від одного характером пізнавальної діяльності, яку здійснює студент у процесі засвоєння різного змісту музичного матеріалу, і характером діяльності викладача, який організовує цю різнобічну діяльність студента.

У наступному матеріалі ми обґрунтуємо доцільність використання цих методів.

§1. Організація навчального процесу з диригування

Формам організації навчального процесу педагогічна наука приділяла і приділяє велику увагу. Залежно від змісту освіти з тих чи інших спеціальностей суспільство визначалося з формами організації навчального процесу. Досвід організаційних форм навчання у школі зробив свій вплив і на вищу освіту. Проте вища школа розробила і свої форми організації навчання: лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, самостійні, курсові, дипломні роботи тощо. Для цієї системи організації навчального процесу розроблені форми контролю знань студентів: заліки, екзамени, практикум; лабораторні роботи, семестрові концерти, академконцерти, дипломні концерти тощо.

Важливою особливістю форм навчання є активний пошук і творча самостійність студента у навчальному процесі¹.

Диригування є міждисциплінарним навчальним предметом у тому розумінні, що якраз на заняттях із цієї дисципліни актуалізують знання, уміння, навички з багатьох інших навчальних дисциплін. Це обумовлює особливі вимоги до занять із диригування. Але якщо знання, уміння і навички роботи з виконавським колективом (хором, оркестром) студент отримує на інших дисциплінах, то актуалізація їх здійснюється через техніку диригування як важливий засіб управління виконавством, і знання, уміння й навички диригентської техніки студент формує на заняттях із диригування. Техніка диригування (знакова система) пов'язана з диригентським апаратом, в основі якого – моторна система рук, їх жести, організовані у знакову систему, яка забезпечує зрозуміле хоровому колективу, оркестру проявлення художніх замислів керівника й уміння керувати виконавством².

¹ Кобиляцький І.І. Основи педагогіки вищої школи. – К.: Вища школа, 1978. – С. 45.

² Див.: Птица К.Б. Очерки по технике дирижирования. – М., 1948. – С. 27.

З погляду на те, що рухливість рук, міміку обличчя неможливо точно записати на папері, а їх різноманітність у диригентській практиці настільки велика і складна, що до цих пір навчання їх базується на емпіричному рівні, тобто на досвіді, що передається репродуктивним методом. Проте за умов дальшого збагачення цього досвіду новими педагогічними знахідками він може стати цінним матеріалом для теоретичних узагальнень і створення на їх основі цілісної дидактичної теорії розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригування. Сприяє цьому *індивідуальна форма навчання диригування*, яка у вузівській педагогіці називається “індивідуальні заняття”.

Історичний процес навчання диригування склався в силу своєї специфіки як індивідуалізований. Викладання і учіння в такій формі організації являли собою дві особливі, хоч і взаємопов’язані форми діяльності викладача і студента, де навчання диригування проходить “один на один” між викладачем і студентом. Об’єктом педагогічної діяльності викладача виступає особа майбутнього вчителя музики з усіма його багатогранними можливостями навчальних, виховних, розвиваючих властивостей.

Весь процес навчання диригування тісно пов’язаний з *вихованням та розвитком майбутнього вчителя*. Тому не тільки навчальні, а й виховні і розвиваючі завдання вирішуються викладачем індивідуально. Викладач застосовує такі прийоми і засоби організації навчально-пізнавальної діяльності студента, які забезпечують ефективність засвоєння ним знань, умінь і навичок диригування і формування здібностей до педагогічної діяльності. “Хоч основне виховання здійснюється через предмет, який веде викладач, воно ним не обмежується. Викладач із спеціальності повинен знати, які успіхи студента з інших дисциплін, яка його участь у громадянському житті”¹, – стверджував учений-практик К. Ольхов.

Індивідуальна форма виховання майбутнього вчителя-диригента дає можливість *сформувати українського патріота*, який завдяки своїм знанням у сфері музичного мистецтва через репертуар зуміє

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.137.

пробудити і відродити духовну культуру нашого народу. В індивідуальній роботі організації навчання, виховання і розвитку приховані потенційні можливості виховати еліту музикантів, які були б здатні відродити духовність в Україні та її музичну культуру.

Таку організацію навчального процесу необхідно стимулювати, що дасть можливість вийти на широкі маси учнівської молоді.

Організація навчання диригування в індивідуальній формі передбачає *розвиток майбутнього вчителя через самоосвіту*. Викладач бере активну участь у самоосвіті майбутнього вчителя через рекомендації для вивчення необхідної літератури, через нотний матеріал, педагогічні посібники і т.д. Важливо зауважити, що процес самоосвіти студента від курсу до курсу зростає, і на останньому курсі повинен зайняти основне положення стосовно того, як буде зростати самостійність і готовність студента до диригентської діяльності в школі.

“Одне з головних завдань викладача – навчити працювати самостійно. Погану послугу надають окремі викладачі своїм студентам, вивчаючи з ними завдання в класі, замість того, щоб керувати їх самостійною роботою”¹, – стверджує К. Ольхов і з ним не погодитися неможливо.

У процесі індивідуальної форми організації навчання студент отримує завдання, яке він повинен виконати незалежно від інших студентів. Ці завдання формуються на основі “Робочої програми”, яка реалізується за допомогою вивчення музичних творів, що стали дидактичним матеріалом до тем курсу. Музичні образи цих творів виступають як важливий матеріал для виховної, пізнавальної та розвиваючої роботи викладача в процесі індивідуального викладання. Педагогічна цінність індивідуальної форми навчання полягає в тому, що вона забезпечує навчально-пізнавальну діяльність кожного студента і *дозволяє кожному з них працювати в посиленому для нього режимі*. У процесі такої організації учіння викладач отримує можливість диференціювати навчальні завдання, враховуючи індивідуальні особливості студента, і тим самим створити сприятливі умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів із недостатнім

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.137.

рівнем музичної підготовки, ліквідації прогалин у знаннях, а з високим рівнем – розширити і поглибити пізнання студентів, їх творчі вміння. Музичні твори для індивідуального плану слід вибирати з таким розрахунком, щоб вони відповідали рівню внутрішньої зрілості студента, ступеню його підготовки. “Основою навчального матеріалу повинні стати твори, цінність яких перевірено виконавською і педагогічною практикою”¹.

Індивідуальна форма організації процесу навчання з диригування передбачає постійну *апробацію знань, умінь і навичок у колективній формі навчання* – з хоровим колективом школярів, навчальним хором курсу чи з добре підготовленим самодіяльним хором. Актуалізація творчих умінь учителя-диригента в класно-урочній системі школи є важливим напрямком диригентської діяльності. Ця апробація передбачає вихід учителя на навчально-практичну роботу з класом. Для вивчення шкільного репертуару потрібен такий момент навчання диригування, коли рівень підготовки студента забезпечить педагогічний успіх. Таким чином, навчально-педагогічна практика студента забезпечує колективну форму навчання диригування.

Важливим моментом в організації колективної форми навчання диригування є вихід студента на роботу з хоровим колективом курсу в рамках навчальної дисципліни “Хоровий клас і практикум роботи з хором”. Практика стверджує, що з цією метою необхідно розрізнити “хоровий клас, як власне навчальний хор; хоровий клас, як дисципліну, що синтезує знання з усіх основних предметів диригентсько-хорової спеціалізації”².

Тому кожен викладач диференційовано, з урахуванням творчих можливостей колективу і рівня підготовки студента, підбирає хоровий твір, контролює процес самопідготовки, є присутнім на заняттях і разом із студентом обговорює результати роботи. Свою роботу студент щорічно демонструє в академпоказі курсу “Практикум роботи з хором”, а кращі роботи включаються в концертну діяльність хору.

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.137.

² Мархлевський А. Практичні основи роботи в хоровому класі. – К.: Музична Україна, 1986. – С. 4.

Залучення до процесу позакласної роботи базової школи передбачає *роботу студента з шкільними виконавськими колективами*: хором молодших класів, хором середніх класів, хором старших класів, оркестрами, вокальними групами, солістами-вокалістами. Керівництво цією діяльністю з боку викладача передбачає методичну допомогу студентові як у процесі самої підготовки до роботи, так і в період вивчення музичного твору з виконавцями. Наслідки такої колективної форми навчання диригування студент демонструє у процесі здачі державного іспиту, обов'язковим елементом якого є диригування шкільним виконавським колективом.

Моделювання диригентської діяльності студента на індивідуальних заняттях передбачає активні форми колективного навчання диригування. У цьому процесі викладач сприяє формуванню творчих якостей майбутнього вчителя. “Позитивні якості студента розкриваються перед викладачем не відразу: поступово проявляється його обдарованість, інтелектуальний розвиток, внутрішня зрілість, волевільність, працездатність, ініціативність і інші”¹, – стверджує К. Ольхов. Тому формування такого творчого вміння музиканта, як слухати і чути партитуру, що звучить у виконанні хору передбачає ряд етапів навчання. У зв'язку з тим, що в процесі навчання диригування на індивідуальних заняттях відсутнє “живе звучання” хору, вміння управляти колективним виконавством формується на уяві і моделюванні цього процесу. Вихід на колективну форму навчання вимагає відповідної адаптації студента у колективі. З цією метою колективна форма передбачає:

- етап адаптації до звучання виконавського колективу;
- етап активного конструювання з виконавським колективом;
- етап виконавської діяльності з колективом.

Етап адаптації студента до звучання хорового колективу передбачає управління виконавством уже вивченого викладачем твору. Про необхідність такого процесу вказують більшість дослідників².

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.137.

² Див.: Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования. – М.: Музыка, 1969. – С. 13; Безбородова Л.А. Дирижирование. – М.: Просвещение, 1985. – С. 162–163; Эстрина Т.А. Подготовка студента к работе с хором. – М.: Изд-во МГПИ, 1981. – С. 40–41.

Усі вони рекомендують включати в індивідуальні робочі плани студента ті твори, які вивчаються з його курсовим хором. “Це дозволяє студенту зіставляти уявне з реальним звучанням хору, спостерігати процес розучування керівником хору “свого”, а по можливості і підключатися до репетиційної роботи”¹, – стверджує Л.А. Безбородова.

З метою адаптації студента до звучання хору викладач узгоджує з керівником навчального курсового хору твір, який включає в індивідуальний план студента. Цей твір вивчає хор, і планується вихід студента для диригування. Далі відбираються вправи для розспівування хору, і до цього процесу залучається студент. Таким чином, перший етап адаптації студента перед хоровим колективом закінчується. Студент готується до більш активної творчої роботи. Наступний етап навчання – **активне конструювання (практикум роботи з хором)**, яке передбачає диференційний вибір музичного твору з урахуванням кваліфікації навчального хору і рівня підготовки студента з диригування. З цією метою під керівництвом викладача студент самостійно вивчає хоровий твір, готує дидактичні матеріали, складає план-графік роботи з колективом. У процесі роботи студента з виконавським колективом викладач фіксує всі позитивні і негативні сторони для подальшого аналізу і виправлення помилок. Аналіз роботи студента з хором, на думку К.А. Ольхова, повинен з’ясувати питання: “Як студент почував себе перед колективом, як проявив свої знання партитури, як виконував план репетиції і яку ініціативу виявив, як користувався мовленням, грою, співом, жестом, яким був темп роботи та інше”².

Викладач разом із керівником організує обговорення, в якому беруть участь однокурсники. Таке обговорення стимулює інтерес до праці з хором, сприяє ініціативі і самостійності до подальшої диригентської діяльності.

Наслідок колективної форми організації навчання демонструється на академпоказах та концертах, де майбутній учитель музики виступає з хором у якості диригента. **Етап концертної діяльності**

¹ Безбородова Л.А. Дирижирование. – М.: Просвещение, 1985. – С. 163.

² Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.158.

вимагає від студента певних естетичних якостей, а саме:

- манери поведінки на сцені перед аудиторією;
- відповідної концертної форми;
- уміння підготувати хоровий колектив до виконавства;
- настроїти хоровий колектив у відповідну тональність твору;
- активності, лаконічності, емоційності, раціональності у процесі диригування.

Усіх цих елементів диригентського виконавства і культури поведінки навчав викладач з диригування, але й сам студент вчився шляхом спостереження, проб, репетицій.

Для більш оптимального застосування організаційних форм викладач здійснює диференціацію процесу навчання диригування.

Навчання майбутніх учителів музики на музичних факультетах університетів відбувається за єдиним навчальним планом, програмою і навчальними посібниками. Це стосується усіх навчальних дисциплін, включаючи диригування.

Проте досягнення високої педагогічної ефективності в підготовці вчителів музики до диригентської діяльності ускладнюється тим, що теоретичну її основу складають знання і практичні вміння, які набуваються у процесі вивчення дисциплін музично-теоретичного і диригентсько-хорового циклів, у яких знаходимо суттєву різницю з погляду на те, що довузівська музично-теоретична і диригентсько-хорова підготовка абітурієнтів у значній мірі визначається змістом освіти в тих навчальних закладах, де вони навчалися до вступу в університет. Інакше кажучи, щодо рівня музичної культури першкурсники музичного факультету досить неоднорідні. Це спонукає до застосування *диференціації процесу викладання*.

У дидактиці розрізняють два основних види диференціації навчання, а саме: зовнішню диференціацію, яка передбачає комплектування академічних колективів (груп, потоків і т.д.) згідно з певними суттєвими ознаками, і внутрішню диференціацію, яка передбачає облік типологічних та індивідуальних особливостей в середині академічного колективу¹. У процесі застосування колективних форм

¹ Шахмаев Н.М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе / Дидактика средней школы. – М.: Просвещение, 1982. – С. 269–271.

навчання більш необхідною і, відповідно, більш ефективною на практиці вводить зовнішню диференціацію. Проте в процесі навчання диригування на музичних факультетах традиційно переважає індивідуальна форма навчання, в той час, як у процесі навчання багатьох дисциплін музично-теоретичного циклу (гармонія, історія музики, аналіз форм, сольфеджіо та інші) переважають колективні форми навчання. Таким чином, стосовно багатьох предметів музично-теоретичного циклу виникає потреба у зовнішній диференціації, а щодо занять із диригування і деяких дисциплін (постановка голосу, читання хорових партитур, гра на спецінструменті тощо) – у внутрішній, включаючи індивідуальну форму навчання, тобто індивідуальні заняття.

Процес пошуку шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів музики до диригентської діяльності диктує істину, що “індивідуальне навчання дозволяє максимально диференціювати навчальні завдання згідно з їх змістом, а також контроль і оцінку результатів”¹. Ефективним педагогічним засобом досягнення поставленої мети є реалізація принципу диференціації стосовно двох взаємозв’язаних ознак, а саме:

- згідно із змістом і рівнем довузівської музичної підготовки студентів;
- згідно із змістом і складністю дидактичних матеріалів (що застосовуються у вигляді музичних творів) і, відповідно до них, навчально-виховних завдань, методів та інших характеристик навчального процесу. Ступінь підготовленості студентів до вивчення диригування слід розглядати на трьох рівнях: “високий”, “середній”, “низький” (не означає “незадовільний”).

Безперечно, використання умовної типологізації майбутніх учителів музики для диференціації процесу навчання буде неповним, якщо ми не звернемося до психологічних факторів. Відомо, що емоційність виражальних засобів диригентського мистецтва є основою управління виконавством: “Емоції і почуття – це своєрідне особисте

¹ Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса. – К.: Радянська школа, 1984. – С. 119.

ставлення людини до навколишньої дійсності і до самої себе”¹, – відзначає загальна психологія.

Музичне мистецтво і є засобом відтворення дійсності в художніх образах, що неможливо без *емоційного фону*. Тому одним із важливих психологічних факторів, які необхідно врахувати в процесі навчання диригування, є емоційні особливості і тип нервової системи людини. Якщо у ставленні музиканта до навколишньої дійсності і в його почуттях розібратися нелегко, то в його поведінці, вмінні вловити силу, темп і ритм, у емоційній реакції на музичні образи – нескладно. Емоційні особливості музиканта виявляються у візуальних виразних рухах, особливо в процесі диригування, а саме: у міміці, пантоміміці, характері жесту, в інтонаційно-виражальних засобах співу. Емоційні властивості особистості характеризуються такими якостями, як чуйність, почуттєвість. Ці якості реалізуються не тільки в повсякденній поведінці людини, а й під час передачі музичного образу, сприйняття його. “Розвиток почуттєвості залежить від того, наскільки суб’єкт, що формується, вдумливо відноситься до всього, що відбувається навкруги, і наскільки емоційно реагує на оточуюче”².

Тому емоційні риси можна покласти в основу характеристики людей і визначити їх натуру: емоційні, сентиментальні, пристрасні, холодні³. Щоб врахувати психологічну дію на фізичний стан диригентського апарату різних типів нервової системи, можна керуватися вказівками С.О. Казачкова (практика їх підтверджує), що “у холериків і флегматиків затиснутість зустрічається частіше, а психологічна і фізична свобода досягається важче ніж у сангвініків, у силу того, що холерикам властива емоційна нестриманість (переважає збудливість над гальмуванням), а флегматикам природна сором’язливість і сповільнена реакція (переважає гальмування над збудженням). Меланхолічний тип нервової системи найменш підходить для занять будь-якою музично-виконавською, а тим більше диригентською діяльністю”⁴. Викладачеві необхідно врахувати ці фактори в диференціації процесу навчання і умовної типологізації.

¹ Общая психология. – М.: Просвещение, 1973. – С. 165.

² Общая психология. – М.: Просвещение, 1973. – С. 286.

³ Общая психология. – М.: Просвещение, 1973. – С. 286.

⁴ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. –

Таким чином, враховуючи рівень музичної підготовки студентів до диригування, викладач диференціює процес навчання на основі вимог “Робочої програми” і дидактичних матеріалів, розрахованих на індивідуальну форму навчання, з наступною апробацією на виконавських колективах. Основним принципом диференціації повинно бути не постійне спрощення підбору музичних творів до тем курсу (одним простіші, іншим складніші), а *диференціація допомоги викладачем майбутнім учителям в учінні*. В силу того, як студент оволодіває початковими творчими вміннями, викладач поступово переводить процес учіння на самостійну роботу із збільшенням вимог до складності завдань. Принцип диференціації передбачає не спрощення викладання диригування, не підготовку вчителя-диригента менш вартісної кваліфікації, а висококваліфікованого вчителя музики, здібного до диригентської діяльності в школі і поза нею.

Отже, розвинуті форми навчання диригування з реалізацією принципу диференціації процесу навчання дозволяють на основі “Робочих програм” підвищити ефективність підготовки майбутніх учителів музики до диригентської діяльності в школі.

§ 2. Використання методів навчання з диригування хоровими колективами у процесі підготовки вчителя музики

У процесі аналізу методів навчання, розроблених сучасною педагогічною наукою, ми не відмовилися від методів, які деталізують роботи згідно з їх формами.

Наприклад: методи роботи з книгою; методи роботи над партитурою; методи роботи над звуком тощо. Тому збагачення педагогічної майстерності новими науковими відкриттями педагогів-дидактів ставить перед вузівською підготовкою проблему оволодіння у викладанні диригування уже відомими з дидактики методами навчання і методикою їх вибору. “Методичний апарат вузівської педагогіки – це те, з чого починається викладацька діяльність ученого-педагога і

навчально-пізнавальна діяльність студента, за допомогою чого реалізується завдання вузу – всебічної підготовки спеціаліста”¹.

Що стосується навчання (викладання) і учіння (оволодіння знаннями й формування умінь і навичок) диригування майбутніх учителів музики, то тут до цього часу існує емпіричний шлях оволодіння методами викладання, який виявився досить важким для молодих викладачів і впливає на процес учіння. Навчальні заклади, випускники яких поповнюють штат викладачів (консерваторії, інститути культури, педагогічні інститути, університети) недостатньо приділяють уваги набуттю ними педагогічного досвіду, що позначається як на їх педагогічній майстерності, так і на пошуках удосконалення цього процесу. “Навіть ті викладачі, які поділяють думку про необхідність ґрунтовної педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики, не завжди собі уявляють, як це зробити, де і коли повинні формуватися педагогічні уміння і навички студента”², – звертає увагу на цю проблему Г.М. Падалка. Тому проблема використання методів навчання і учіння є виключно важливою у педагогіці вищої школи.

Проте практика університетської освіти накопичила значний досвід роботи викладачів з удосконалення процесу навчання і активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та їх розвитку за допомогою впровадження творчих завдань навчального характеру. За умови дальшого його збагачення новими педагогічними знахідками, цей досвід у перспективі може стати цінним емпіричним матеріалом для теоретичних узагальнень і створення на цій основі цілісної дидактичної теорії розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін і диригування. Впровадження такого досвіду вимагає деякої перебудови практики викладання диригування, яка передбачає використання принципів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвиток їх творчих здібностей і педагогізації навчального процесу.

Пошуки збагачення методів навчання диригування майбутніх учителів музики завершилися цікавими педагогічними знахідками,

¹ Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы. – К.: Вища школа, 1978. – С. 74.

² Падалка Г. Учитель, музика, діти. – К.: Музична Україна, 1982. – С. 78.

впровадження яких на індивідуальних заняттях і в хорових колективах сприяє творчому вирішенню педагогічних завдань у підготовці спеціалістів. Так, наприклад, вивчення творчої інтерпретації виконуваних хором творів, як важливої передумови для творчого розвитку композиторських задатків студентів-хористів, привело кандидата педагогічних наук Г.Г. Голика до цікавих рекомендацій з проблем формування творчих здібностей як у процесі індивідуального навчання, так і в колективних формах¹.

Наукова робота кандидата педагогічних наук Г.М. Сагайдака завершилася успіхом на шляху пошуку найбільш оптимальних вимог до формування робочих планів студентів цінними музичними творами (як дидактичний матеріал) на цілий навчальний рік із використанням матеріалів з різних епох, стилів, жанрів, різних типів хорів. Такий підхід дав можливість студентам оволодіти основними диригентськими виконавчими стилями і забезпечити вивчення шкільного репертуару. Діагностиці хорового співу в процесі роботи з хоровими колективами і його адаптації в умовах шкільної практики присвятив свої дослідження кандидат педагогічних наук А.Ф. Кречковський². Ці та інші наукові дослідження збагатили практику і теорію навчання диригування на музичних факультетах і вдосконалили його методико викладання і учіння.

Крім методів навчання диригування, які формують окремі знання і творчі вміння, у процесі викладання використовується традиційна система методів, яка класифікується на основі джерела знань (нових понять, закономірностей і т.д.) у якості вербальних методів навчання (розповідь, бесіда, пояснення, лекція, робота з партитурою, робота з книгою та ін.), а в якості допоміжних – наочні (ілюстрація, демонстрація, прослуховування, спостереження, показ тощо). У процесі формування або вдосконалення практичних умінь, як правило, використовуються практичні методи навчання (вправи з диригентської техніки, практикум роботи з хором і т.д.).

Але в процесі розробки методики індивідуальних занять із диригування та роботи з хором викладач керується системою мето-

¹ Див.: Голик Г.Г. Учебный студенческий хор музыкально-педагогического факультета в подготовке школьного учителя. – М.: ГПИ, 1972. – С.71.

² Див: Кречковський А.Ф. Підготовка студентів до керівництва хором. // Початкова школа. – 1980. – № 7. – С. 454-457.

дів, в основу їх класифікації береться характер і рівень навчально-пізнавальної діяльності студентів. Така система методів навчання була розроблена і аргументована М.Н. Скаткіним і І.Я. Лернером¹. У неї ввійшли методи, використання яких збагатили процес навчання диригування майбутніх учителів музики.

Пояснювально-ілюстративний метод застосовується переважно тоді, коли виникає потреба у засвоєнні знань інформативного характеру. Суть цього методу полягає в тому, що викладач на індивідуальному занятті з диригування подає готову інформацію за допомогою усного, друкованого слова, схем, наочних засобів. Наприклад, у темі 1 (I курс) у процесі вивчення питання “Розвиток хорового мистецтва в Україні” потрібно використати метод пояснення. Викладач пояснює типи і види хорів, їх поділ на професійні і самодіяльні, розповідає про творчість композиторів, які писали для хорів, про розвиток дитячого хорового мистецтва, демонструє фотографії професійних та самодіяльних хорів тощо.

Таким чином, пояснювально-ілюстративний метод – один із найбільш ефективних засобів передачі знань студентам. Тут переважають вербальні засоби спілкування. Цей метод передбачає використання таких джерел інформації, як слово (усне, друковане), унаочнення, і, відповідно, використання в якості засобів навчання роботи майбутнього диригента з книгою, партитурами, нотним матеріалом, фонограмами.

Необхідно зауважити, що пояснювально-ілюстративний метод у всіх формах його реалізації (розповідь, бесіда, застосування засобів унаочнення, гра на інструменті, партитури) буде неефективним, якщо навчально-пізнавальна діяльність студента не поєднуватиметься з практичним застосуванням знань.

Наприклад: майбутній учитель музики отримав інформацію про диригентські позиції, диригентські площини, диригентський діапазон положення рук. Знання про ці важливі елементи необхідні для розуміння теми “Основні позиції диригування”. Викладач застосовує не тільки усне пояснення, а й демонструє положення рук

¹ Див: Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина – М.: Просвещение, 1982. – С. 181–215.

диригента, а далі організовує практичну діяльність учителя на репродуктивному і творчому рівнях.

Репродуктивний метод передбачає, головним чином, формування умінь репродуктивного характеру через застосування знань у стандартних ситуаціях чи виконання певних дій згідно із зразком.

Знання, які отримує вчитель-диригент унаслідок застосування пояснювально-ілюстративного методу, самі по собі не гарантують формування умінь і навичок, необхідних у диригентській діяльності. Для оволодіння диригентськими вміннями і навичками викладач повинен відтворити дії диригента (постановка диригентського апарату, диригентські жести, характер жестів та т.д.) і запропонувати студенту повторити їх згідно із зразком. Від складності диригентського завдання, від здібностей студента залежить, як довго і скільки разів він буде повторювати диригентські прийоми та знаки, щоб їх засвоїти і довести до автоматизму. З метою підвищення ефективності використання репродуктивного методу в методиці викладання диригування ми пропагуємо систему диригентських вправ (наприклад: вправа на відпрацювання пластики жесту, постановки диригентського апарату, на сприйняття звучання хору та ін.) з одночасним вивченням знакової системи диригування. Для формування диригентських знань, умінь викладач застосовує комплексне використання двох методів – пояснювально-ілюстративного та репродуктивного. Наприклад, пояснюючи художні образи у творі М. Леонтовича “Льодолом”, викладач разом із розкриттям алегоричних характеристик літературного тексту показує прийоми диригентської виразності, за допомогою яких художній образ стає зримим і зрозумілим для виконавців і, відповідно, для слухачів. Відповідно, при цьому варіанті співставлення двох методів, перший принципово передре перед другим.

Таким чином, репродуктивний метод набуває різних форм і здійснюється різними засобами, починаючи з вправ для засвоєння диригентських прийомів, навичок, знаків і закінчуючи повторенням диригентських рухів згідно із зразком, який ілюструє викладач, тобто неодноразовим повторенням подібних дій.

Охарактеризовані методи відрізняються тим, що вони збагачують майбутнього вчителя музики теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками диригентської техніки (знакової системи), але не гарантують розвиток творчих здібностей студента, не дозволяють цілеспрямовано їх формувати. Ця мета досягається іншими методами. Перший з них – проблемний метод.

Проблемний метод, або метод проблемного викладу знань, у більшості випадків використовується з метою ознайомлення студентів із методами науки чи практичної діяльності та їх застосування в нових ситуаціях.

У найбільш простих випадках викладач ставить проблему, сам її вирішує, розкриваючи шляхи рішення, тобто ті прийоми, за допомогою яких вирішується проблема. Завдання цього методу полягає в тому, що викладач розкриває зразки творчого вирішення пізнавальних і практичних проблем, а майбутній диригент повинен прослідкувати за логікою їх рішення, засвоїти засоби виконання творчих завдань. В інших випадках викладач ставить проблему, розкриває ідею її вирішення, залучає студента до вирішення часткових завдань. Поступово підвищуючи вимоги проблемних завдань, викладач послідовно підводить студента до самостійного їх розв'язання.

Наприклад, викладач, аналізуючи українську народну пісню для мішаного хору в обробці М. Леонтовича “Ой, з-за гори, кам'яної”, ставить перед студентом творче завдання: за допомогою динамічних показників розкрити кульмінацію твору. При цьому необхідно пояснити зміст кожного куплета і логічний перехід до четвертого куплета, який обробив М. Леонтович в іншому гармонічному, поліфонічному викладі, що є кульмінацією цілого твору. Викладач повинен пояснити, що досягнути поступового посилення звучання хору від куплета до куплета можна за допомогою двох диригентських прийомів: збільшення амплітуди жесту і жесту лівої руки, яка забезпечує збільшення сили звука, його поступового наростання. Таким чином, він пояснює диригентські прийоми (знаки), буде диригентський експеримент, робить висновки про найбільш вдалі варіанти диригентського виконавства. Одночасно викладач демонструє диригентську техніку.

Доцільність проблемного методу викладу пояснюється тим, що він спонукає до виникнення у свідомості студента запитань, які стосуються логіки і переконаності доказів, а також самого вирішення диригентської проблеми. Це дає можливість не тільки стверджувати істини та їх ілюструвати, а й доводити ці істини з метою залучення студента до самостійних пошуків диригентських рішень, прийомів трактування художніх образів.

Пошуковий або дослідницький метод застосовується у процесі формування творчих умінь і оволодіння творчою діяльністю. З метою залучення студента до самостійного вирішення диригентських проблем необхідно відпрацювати з ним окремі творчі завдання, поступово формуючи його вміння. В одних випадках студента навчають бачити уявно перед собою хоровий колектив, пропонують визначити і розкрити художні образи музичного твору, в інших – самостійно визначити музичну форму твору або зробити висновки, чому композитор звернувся до розкриття в музичному творі якраз цієї теми, що його націлило, які суспільні та історичні події цьому передували; або визначити стилеві особливості творчості композитора і т.д. Таким чином, вивчаючи музичний твір із студентами, викладач повинен ставити перед ними творчі завдання, вирішення яких проявляється як дослідницька діяльність. Наприклад, вивчаючи хоровий твір Л. Ревуцького на слова Т. Шевченка “Ой, чого ти почорніло”, викладач ставить перед студентом питання, на які немає відповіді безпосередньо в музичному творі: “Які історичні події покладено в основу написання музичного твору?”, “В якій місцевості і коли відбулися історичні події, що розкриті в творі?”, “Яка суспільна ідея лягла в основу художніх образів твору?” і т.д.

У пошуках відповіді на ці та інші питання студент вивчає і аналізує історичну епоху, творчість композитора тощо. Така робота має важливе значення тому, що вона формує у студента дослідницькі якості, задовольняє його допитливість.

Форми постановки завдань в умовах застосування дослідницького методу можуть бути різними. Це можуть бути завдання, які вимагають оперативного вирішення у класі (наприклад: визначити тональність музичного твору, розмір, темп і т.д.) і вдома (наприклад: біографічні дані про композитора, про історію написання і т.д.).

У практиці диригентської підготовки вчителя метод дослідження частіше реалізується через письмові аналізи музичних творів, які студенти здійснюють під керівництвом викладача. Для того, щоб дослідницький метод виконував свої функції повністю, проблемні завдання треба звести в систему, яка б відповідала багатьом показникам. Іншими словами, в письмовому аналізі музичного твору повинен знайти своє вирішення такий комплекс завдань, який найбільш повно моделював би диригентську діяльність. При цьому викладач повинен домагатися самостійності студента в процесі виконання ним творчих завдань. Викладач постійно слідкує, щоб студент послідовно оволодівав окремими творчими вміннями.

Частково-пошуковий метод займає проміжне становище між проблемним і дослідницьким методами. Студент поступово наближається до самостійного вирішення диригентських завдань, при цьому викладач попередньо формує у нього елементи диригентської техніки (знакову систему). З цією метою творчі завдання розподіляємо на прості завдання, кожне з яких полегшує наближення до вирішення завдань у цілому. Наприклад: для визначення художніх образів музичного твору студент вивчає літературний текст, хорові партії, ритмічну структуру, музичну форму, гармонію, динаміку, темп та інші елементи хорового твору і, в результаті, вирішує основне творче завдання. Таким чином, пошук здійснюється вивченням окремих частин, з яких складаються знання про головне творче завдання.

Подібним шляхом здійснюється формування диригентської техніки (знакової системи). Викладач пояснює окремі прийоми застосування знакової системи, відпрацьовує їх із студентом до тих пір, поки цей процес не перетвориться в навички.

Отже, частково-пошуковий метод передбачає організацію роботи студентів із розв'язання часткових завдань, кожне з яких є частиною більш складної проблеми. Викладач конструює завдання, розподіляє їх на прості, визначає способи вирішення. У цьому суттєву допомогу викладачу і студенту може надати "Робоча програма".

Звичайно на заняттях із диригування використовується не один, а декілька методів навчання, їх будова визначається змістом

навчального матеріалу і конкретними навчально-виховними завданнями, за допомогою яких конкретизується дидактична мета заняття, а також завданнями, вирішення яких передбачає реалізацію виховних і розвиваючих функцій навчання.

Виникає питання, чим керуватися викладачу для вибору методів навчання? Відповісти на це запитання досить важко, і дати однозначну рекомендацію неможливо. Це пояснюється тим, що для того, щоб вибрати, необхідно:

- знати всі методи, якими володіє педагогічна наука, їх класифікацію для найбільш раціонального вибору;
- знати всі сильні і слабкі сторони методів навчання і на цій основі здійснювати вибір;
- враховувати умови процесу навчання.

У практиці викладання диригування склалися різні підходи до проблеми вибору методів навчання. Частина викладачів виходить із сформованого стереотипу діяльності, віддаючи перевагу формулі “мене так навчили, і я так навчаю”, інші використовують методи інтуїтивно, згідно із зразком, вирішуючи процес навчання шляхом проб і помилок. “Життя вимагає, щоб викладач здійснював вибір методів свідомо, опираючись на науково-методичні рекомендації, на дані передового досвіду, а також на самоаналіз своєї діяльності”¹, – стверджував учений-дидакт. І з цим твердженням неможливо не погодитися.

Знання методів навчання диригування ще не вирішує механічного їх вибору. Для усвідомленого й аргументованого вибору методів, на наш погляд, необхідно врахувати такі умови:

- завдання заняття (освітні, виховні, розвиваючі);
- рівень складності навчального матеріалу і музичного твору, його об’єм;
- рівень музичної підготовки студента, його академічні здібності;
- сильні та слабкі сторони методів навчання;
- наявність навчального часу;

¹ Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – С.128.

- морально-психологічний клімат відносин між викладачем і студентом;
- дидактичну забезпеченість навчального процесу.

Одночасно для застосування методів навчання необхідні певні педагогічні умови. Науково-педагогічні і методичні знання, якими володіє викладач диригування, тобто знання про мету та завдання навчального процесу, зміст знань із предмета, методи навчання, форми та принципи його організації, можна порівняти з наборами різнобарвних кристалів калейдоскопа, з яких складається безліч орнаментів.

Але в калейдоскопі орнаменти формуються довільно, а на практиці елементи моделювання навчального процесу треба комбінувати таким чином, щоб забезпечити оптимальні результати. Зважаючи на це, ми подаємо таблицю 3.1 (за Р.П. Скульським).

Таблиця 3.1

Педагогічні умови раціонального використання методів навчання диригування для роботи з хором (за Р.П. Скульським)¹

Методи навчання	При розв'язанні яких завдань дані методи найдоцільніше застосовувати?	При яких особливостях навчального матеріалу найдоцільніше застосовувати дані методи?	При яких особливостях хористів доцільно застосовувати дані методи?	Які особливі якості повинні бути властиві диригенту, щоб успішно застосовувати дані методи?
1	2	3	4	5
Пояснювально-ілюстративний	При формуванні знань про музичний твір, творчість композитора	Коли хорова партитура не відома хористам і є потреба пояснити художні образи	Коли хористи засвоюють новий музичний матеріал, засоби вокальної та диригентської виразності	Глибоко знати твір, володіти різними видами вербального спілкування, вміти їх вибрати

¹ Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К.: Вища школа, 1995.

1	2	3	4	5
Репродуктивний	Вокального та виконавського характеру, через показ зразка	Коли шляхом показу зразка музичної виразності можна скоріше досягнути бажаного результату	Коли хористи мають достатньо сформовані навички і вміння співу, або при відсутності їх	Вміти створювати необхідні зразки, які будуть наслідувати хористи
Проблемний	Для розвитку самостійності і творчих здібностей студентів	Коли музичний твір можна по-різному трактувати, у пошуку кращого варіанта виконання	Коли хористи достатньо підготовлені теоретично і вокально	Коли диригент володіє проблемними методами навчання і є достатній бюджет часу
Дослідницький	У процесі планування роботи та діагностики музичних труднощів	Коли партитура важка для виконання даним колективом. При діагностиці естетичної цінності твору	Коли естетичні смаки і потреби співпадають із виконавськими можливостями хористів	Високий рівень сформованості естетичних смаків і оцінка власних сил оволодіти твором
Частково-пошуковий	При розв'язанні невеликих виконавських завдань	Коли в творі є ряд важких елементів вокальної і хорової звучності	Коли хористи недостатньо вокально підготовлені	Достатній рівень сформованості діагностики хорової партитури та її моделювання на хоровий колектив

Таким чином, чим багатша уява викладача про можливості раціонального, цілеспрямованого, ефективного зіставлення методів навчання для вирішення освітніх, виховних і розвиваючих завдань, тим дійовішим буде процес вибору та їх застосування.

§ 3. Диригування як система взаємодії диригента з хором

Відомо, що диригування є складною психофізичною діяльністю людини, яка мало досліджена сучасною як педагогічною, так і психологічною науками. Музикознавство торкається цієї проблеми на рівні розгляду інтерпретації тих чи інших музичних творів, їх систематичності, творчості композиторів, діяльності видатних диригентів. Ще менше вивчається педагогіка культури вчителя-диригента. “Дослідження з питань диригування можна перерахувати на пальцях, навчальних посібників і методичних рекомендацій надзвичайно мало”¹, – відзначає О.І. Поляков. І це зауваження справедливе. Тому наше звернення до важливої функції учителя-диригента, до його спілкування з хоровим колективом, його взаємодії з ним постає перед нами як важлива наукова проблема. Розв’язання цієї проблеми, хоча б частково дасть змогу більш детально розглянути мову диригента, за допомогою якої здійснюється диригентська діяльність, формується його педагогічна культура.

Отже, *спілкування між диригентом і хором* є домінантою, на якій базується весь процес диригування і диригентської діяльності.

Хто такий диригент? В енциклопедичному музичному словнику вказано, що диригент (від французького *diriger* – направляти, управляти) – особа, керуюча колективним виконанням музичного твору. Диригент проводить підготовчу роботу на репетиціях, виступає на чолі колективу в концерті або виставі².

Таким чином, диригент здійснює один із видів музично-виконавського мистецтва, керівництво колективом музикантів, співаків (оркестром, хором, оперною і балетною труппами, виставою), які

¹ Поляков О. Язык дирижирования. – К.: Музична Україна, 1987. – С. 3.

² Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Сов. энц., 1966. – С. 157.

спілкуються між собою з допомогою диригування як особливого виду знакової системи.

Диригування, як вид спілкування між диригентом і колективом виконавців, розглядається в сучасному музикознавстві як “мистецтво управляти колективним виконавством музичного твору (оркестром, хором, оперною чи балетною трупю)... Мистецтво диригування – спеціально розроблена система жестів, міміки...”¹.

Знакова система диригування в навчальних посібниках стала називатися диригентською технікою. Шарль Мюнш із цього питання заявляв, що перш ніж узяти на себе сміливість командувати... “треба набути техніку, яка не приходить сама по собі”².

”Техніка диригування – це мова, на якій диригент звертається до хору чи оркестру. Диригент повинен володіти нею, оркестр і хор повинен її розуміти”³, – вказував на цю проблему М.Малько.

Отже, існує техніка диригування, яка виражена в знаковій системі і виступає як засіб спілкування між диригентом і колективом виконавців. Цю знакову мову повинні досконало знати як диригент, так і виконавці, а наслідком цього спілкування є виконання музичного твору – музика.

”Щоб говорити музикою, потрібно не тільки володіти цією “мовою”, але й мати, що сказати”⁴, – вказував Б.Теплов. Відповідно, щоб говорити музикою чи диригуванням, треба вміти не тільки думати і відчувати, а й висловлювати свої думки і почуття.

Важливо розглянути *функції диригента в процесі його спілкування з виконавцями*. Диригентська практика виділяє ряд функцій, які необхідно виконувати диригенту. Серед них є такі, що забезпечують диригентську діяльність. У повному обсязі це:

- організаторські функції;
- функція вихователя;
- функція керівника;
- функція виконавця;
- функція інтерпретатора;

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Сов. энци., 1966. – С. 157.

² Мюнш Ш. “Я – дирижер”. – М.: Музыка, 1960. – С.19.

³ Малько Н. Основы техники дирижирования. – М.: Музыка, 1965. – С. 86.

⁴ Теплов Б. Психология музыкальных способностей. – М.–Л., 1947. – С.49.

- творчі функції;
- функції репетитора.

Але для висвітлення нашої основної проблеми спілкування між диригентом і виконавцями важливими для нас постають дві функції:

- створення внутрішньослухової уяви про музичний твір;
- переклад своєї музичної уяви на знакову дію, знакову систему.

Щоб подолати внутрішньослухову уяву звучання музичного твору, *диригент оволодіває знаковою системою нотного тексту*. Ноти – знакова система, яка організована в ритм, і звучання нот у висотному положенні в умовах ладу є тією першоосновою, яку диригент вивчає і створює слухові образи у звуках. Все це викладено композитором у партитурі: ноти, ритм, метр, такти, динаміку, темп, структура твору, мелодика, фактура, літературний текст тощо.

Суб'єктом спілкування диригента виступає колектив виконавців, група, один виконавець. До колективної форми виконавців відносимо хор, оркестр, дует, тріо, квартет, квінтет, секстет, октет, хорову партію, оркестрову групу. Індивідуальна форма виконавства: соліст (співак, інструменталіст), співак хорової партії (сопрано, альт, тенор тощо). Наша увага концентрується на спілкування диригента з хором, оркестром як найбільш типовим колективним виконавством.

В енциклопедичному музичному словнику хор (від грецького – *choros*) визначається як співочий колектив, що виконує вокальну музику і складається з хорових партій¹.

Оркестр (від грецького *archestra* – місце перед сценою в старогрецькому театрі) – великий колектив музикантів, який грає на різних інструментах і разом виконує музичний твір, написаний для даного інструментального складу².

Отже, диригент спілкується з вищеназваними виконавськими колективами, їх партіями, групами та солістами.

Проте процес спілкування між диригентом і виконавцями не відбудеться, якщо між ними не включена ще одна знакова система:

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Сов. энци., 1966. – С. 556.

² Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Сов. энци., 1966. – С. 369.

нотний матеріал; музичний твір перекладений із звукової системи на знакову систему – ноти.

Відсутність партитури музичного твору позбавляє диригента можливості диригувати. Одночасно відсутність нотного матеріалу у виконавців не дає змоги спілкуватися з диригентом. “Нотні, буквені, цифрові та інші графічні знаки, які складають текст виконуваного музичного твору, є необхідними знаками диригування, тобто “управлінням колективним виконанням музичних творів. В іншому випадку, нам треба було б зробити висновок, що можна управляти колективним виконанням музичних творів, не маючи в наявності їх тексту. Таким чином, представлення певного нотного тексту виконавцям є обов’язковим першим актом диригентського управління”¹.

Отже, нотний текст музичного твору є необхідним джерелом спілкування між диригентом і виконавцями. Всі інші знакові системи спілкування підпорядковані основній системі – нотному тексту музичного твору. Диригентські дії є доповненням до знакової системи нотного тексту, в якій закладено ті якості звучання, що фіксуються в тексті або не фіксуються зовсім.

У сучасних нотних текстах неможливо передати всю структуру звукової палітри музичних уявлень композитора. Наприклад, динамічні й агогічні показники неможливо точно виписати в нотному матеріалі, що і стає широким полем диригентської творчості і проявленням знакової системи спілкування тощо. Тут і реалізується першооснова функції музиканта. Уява про образи, одягання їх у звукову палітру, визначення технології їх опрацювання з колективом виконавців – ось не повний перелік тих якостей, які необхідні в процесі реалізації функцій виконавця, інтерпретатора, репетитора, керівника і вихователя. Без розшифрування знакової системи нотного тексту, що закладена в партитурі, неможливе виконання головної і важливої функції – створення внутрішньослухової уяви про музичний твір.

Для спілкування диригента з хором необхідне детальне вивчення партитури, її знако-звукової системи, що дасть можливість створити внутрішньослухові уяви про музичний твір.

¹ Поляков О. Язык дирижирования . – К.: Музична Україна, 1987. – С. 43.

Функцію виконавця у процесі вивчення і виконання музичного твору здійснюють і диригент, і хор. З одного боку, диригент, який перекладає знання і уяву про музичний твір у диригентську знакову систему, що підпорядкована нотній знаковій системі; з іншого – хоровий колектив, який під керівництвом диригента відтворює нотну знакову систему і на її основі, здійснює виконання, наслідком якого є звучання музичного твору.

“Правильна інтерпретація диригентських дій (тобто їх переклад на внутрішньослухову уяву) стає можливим при наявності у виконавців і диригента тотожних зв’язків між структурою і змістом кожної диригентської дії”¹, – стверджує Олег Поляков. І не погодитись з ним неможливо.

Переклад своєї музичної уяви на знакову систему диригентських дій виникає лише тоді, коли диригент глибоко вивчає музичний твір. Головним завданням такого процесу диригування є створення відповідності між музичними уявами диригента та їх реальним звуковим втіленням виконавцями. Перша відповідність залежить від диригента, друга – від виконавців. Наслідком диригентських дій є тотожність між уявою диригента про музику і реальне звучання, створене виконавцями в результаті спілкування диригента і хору.

Тому знаки диригування є мовою диригента, з допомогою якої він “говорить” із виконавцями, а тому знання цієї мови виконавцями є обов’язковим, і в процесі роботи з колективом диригент навчає їх, що дає можливість здійснювати функцію інтерпретатора музичних творів.

Основні компоненти знакової системи диригування можуть бути поділені на два великих види: слухові і зорові диригентські знаки. До слухових зображальних знаків диригування відноситься інструментальне виконання музичних творів у процесі ілюстрації перед хором. “Інструментальне виконання є одним із найкращих засобів репетиційного процесу з непрофесійними виконавцями”² і в поєднанні з репродуктивним методом навчання дає позитивні результати.

¹ Поляков О. Язык дирижирования. – К.: Музична Україна, 1987. – С. 36.

² Поляков О. Язык дирижирования. – К.: Музична Україна, 1987. – С. 37.

Серед слухових знаків вагоме місце посідає вокальне відтворення музичного твору. Вчителі-диригенти постійно користуються цим методом. Вокальне виконання є найбільш розповсюдженим репетиційним методом, що дає змогу диригенту ілюструвати музичний матеріал.

Умовна знакова система диригування базується на значенні слова. Слова, які характеризують те чи інше поняття, мають важливе значення для колективних чи індивідуальних дій, і на них базується вся робота диригента і виконавців.

Музична термінологія (категорія) у процесі спілкування відіграє надзвичайну роль. З допомогою неї диригент дає вказівки, звертання, команди, рекомендації, здійснює свої управлінські функції як диригента, так і колективу.

Уніфікувати засоби диригентського мистецтва чи стандартизувати їх досить важко, тому що кожен диригент – творча особа. Крім загальноприйнятої мови диригентських знаків, він створює свою мову знаків, яка базується на емоційній сфері та індивідуальному сприйнятті ним музики. Тому зведення знакової системи до стандарту дуже складна справа. Проте практика диригентського мистецтва виробила таку (хоча часткову) систему “загальноприйнятої мови знаків” диригування. Вона вже зафіксована в численних посібниках із техніки диригування, хоч алфавіту цих “знаків”, “прийомів”, “показів” у нашій літературі не спостерігається. Вважаємо, що створення такого “алфавіту”, тобто систематизація знакової мови диригування, яка, на наш погляд, зробила б велику послугу початкуючим учителям-диригентам, сприяло б упорядкуванню диригентської техніки, диригентської мови спілкування та процесу її навчання.

Мета даної праці – розглянути *спілкуванн, як важливий елемент диригентської культури* (яка є складовою педагогічної культури) і є домінантою, біля якої реалізується диригентська діяльність учителя музики. В останні десять років сфера спілкування привернула увагу психологів, педагогів, мистецтвознавців, музикантів. Так, А.І. Мархлевський у праці “Практичні основи роботи в хоровому класі” (1986 р.) піддав аналізу хорову термінологію і основи спілкування з хором. О.І. Поляков у роботі “Язык дирижи-

рованія” аналізує диригентську знакову систему; Т.Л. Єржемський у дослідженні “Психологія диригування” (1988 р.) розглядає взаємодію диригента з музичним колективом; Ю.М. Серганюк (у співавторстві) у посібнику “Методика аналізу хорових творів” (1992 р.) розглядає всі категорії хорової звучності і дає їм визначення.

Таким чином, досить великий науковий матеріал дозволяє нам глянути на спілкування як важливу педагогічну і психологічну проблему у формуванні вчителя-диригента.

Термінологічних і понятійних визначень про “спілкування” є більш ніж достатньо. Відомий вчений-психолог А.А. Леонтьєв нарахував їх аж 96. З погляду на музикознавче розуміння, термін “спілкування” ми визначимо так: *спілкування – взаємодія диригента з виконавцем, хором, оркестром та налагодження взаємодії між виконавцями, спрямована на узгодження і об’єднання їх зусиль із метою досягнення найкращого виконання музичного твору та естетичного виховання.* Поза взаємною спрямованістю дій людей у процесі спілкування важливою його ознакою служить для нас те, що кожен його учасник активний, тобто виступає як суб’єкт. Активність у спілкуванні може проявитись у тому, що людина ініціативно діє на свого партнера по хоровій партії, оркестровій групі. Але слід зауважити, що серед такої взаємодії ми надаємо значення односторонній активності, впливу на ситуацію і такій дії диригента, коли його воля впливає на виконавство і приводять до одного наслідку (немає значення – позитивного чи негативного). Проте слід зауважити, що спілкування диригента з хором, оркестром повинно бути толерантним, усвідомленим і підпорядковуватись одній меті – творчому виконанню музичного твору, досягненню навчального ефекту, емоційної оцінки. Інакше недосконале музичне виконання призведе до протилежного наслідку. Позитивний наслідок можливий тільки в процесі виконання диригентом репетиційної функції.

Предметом спілкування є інша людина, колективний партнер як суб’єкт.

Потреба в спілкуванні – прагнення людини до пізнання і оцінки людей, світу музичного мистецтва, а через все це – до самопізнання і самооцінки. Люди пізнають себе і навколишню дійсність

завдяки різним видам діяльності. Музично-виконавська діяльність один із таких видів. Потреба в такій діяльності обумовлена естетичними запитами, необхідністю духовного збагачення.

Результат спілкування – це продукт матеріального і духовного характеру, який створюється у процесі спілкування. Безперечно, спілкування диригента з хором, оркестром лежить у площині духовного, але не треба забувати, що результатом такого спілкування і взаємодії є задоволення духовних потреб, створення матеріальних цінностей. Для цього будують театри, концертні зали, створюють і вдосконалюють музичні інструменти, кладуть на ноти свою творчу працю композитори, видавництва видають партитури, клавiри; пишуться дослідження про людей мистецтва, створюються нові засоби спілкування (телебачення, комп'ютери тощо). У спілкуванні реалізуються одночасно міжособові і суспільні відносини людей. Ми розглядаємо диригента як особу і суспільно значимого індивіда, здатного забезпечити сферу духовних запитів у галузі музики.

Одночасно в останній період психологи вивчали спілкування у зв'язку з внутрішнім світом людини, з психікою в цілому. Нам необхідні емоціональні і раціональні аспекти особи диригента в процесі його пізнання музичних образів, їх трактування і основи, на якій він здійснює свою діяльність у процесі диригування.

Отже, процес формування особи як диригента знаходиться у сфері психології, і ми стверджуємо, що “спілкування” надає необхідні умови формуванню особистості, її свідомості і самосвідомості¹.

Ще одна особливість формування особистості диригента як суб'єкта спілкування лежить у сфері педагогіки. Передача з покоління в покоління досвіду сприйняття духовної культури знаходить своє втілення і в предметі нашого вивчення. Передача досвіду техніки диригування, знакової мови (у зв'язку з неможливістю запису, або труднощами запису) проходить на емпіричному рівні, тобто “мене так навчили” – “я тебе так навчаю”. У цьому аспекті спілкування старших із молодшими є єдиною можливістю передачі досвіду

¹ Лисина М.И. Проблемы онтогенезиса общения. – М.: Педагогика, 1986. – С. 16.

диригентських дій, мови диригування. Ось чому спілкування розглядається нами як головний фактор у процесі формування особистості вчителя-диригента.

Як свідчать наші спостереження за процесом диригування, за формуванням знань, умінь і навичок диригентської техніки (основної знакової мови диригента) у вирішенні цілого ряду дидактично-методичних завдань, викладачі дисциплін диригентсько-хорового циклу стикаються з труднощами, які в багатьох випадках важко подолати, а інколи й неможливо. Ці труднощі відносяться, перш за все, до конкретизації навчальних завдань. В їх конкретизації має місце суб'єктивізм, який знаходить своє відтворення у тому, що кожен викладач формує ці завдання як сам розуміє, хоч загальні вимоги до викладання диригування залишаються єдиними.

З цього приводу І.О. Мусін зазначав про притаманність “і для практики диригування: що не диригент – то своя “система”¹.

Пануючий на практиці суб'єктивізм пояснюється тим, що в науково-методичній літературі не знайшли достатньо повного висвітлення питання конкретизації навчальних завдань відносно “Робочих програм”. А якщо вони і є, то викладачі ними нехтують, стверджуючи, що “диригування – це творча дисципліна”. Проте цю “творчість” не спрямовують на вирішення завдань викладання диригування. А серед цих завдань чільне місце посідає процес спілкування диригента з хором, яке, на наш погляд, часто випадає з поля зору як викладання, так і учіння. Практично залишаються недослідженими принципи складання тематичних розробок до тем курсу диригування. На практиці ці розробки, як правило, здійснюються знову ж таки “на власний погляд” кожного викладача, які часто завдання спілкування у процесі диригування хором залишають поза увагою. Викладачі диригентсько-хорових дисциплін часто зустрічають труднощі у процесі підбору дидактичних матеріалів (індивідуальний репертуар), розробки методики й організації форм роботи на індивідуальних заняттях.

Інші труднощі спричиняє нестача літератури з методики викладання диригування. Хоч цим питанням і присвятили свої праці

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С. 3.

українські вчені А.І. Мархлевський, Г.М. Падалка, Г.М. Сагайдак, О.І. Поляков, А.П. Лашенко та зарубіжні автори М.І. Карауловський, Е.К. Сет, Л.Г. Арчажнікова, проте про проблеми спілкування диригента з хором літератури обмаль. А про питання “мови спілкування” і ще менше. Цьому питанню ми присвятимо наше бачення у наступних матеріалах.

§ 4. *Вербальне спілкування як основа роботи диригента з хором та його здібності*

Завдання диригента організувати роботу колективу (хор, оркестр) на спільну діяльність, наслідком якої буде музичне виховання. Безперечно, така діяльність розпочинається з організації виконавства, проби сил колективу, спільного музикування, визначення мети такої діяльності тощо. На перший план цієї діяльності виступає **спілкування як засіб передачі інформації за допомогою мови, усної і письмової**.

Усна мова – вербальне (словесне) спілкування за допомогою мовних засобів (слів), які сприймаються слухачем і несуть у собі інформацію¹.

Диригент у репетиційному процесі постійно застосовує вербальне спілкування з хором як найбільш доступну форму пояснення слухомузичних уявлень про партитуру, про знакову систему диригування тощо.

У літературі, що висвітлює процес спілкування диригента з хором (оркестром), автори по-різному ставляться до вербального спілкування. Одні диригенти-практики стверджують, що в процесі роботи з колективом виконавців немає потреби мовного спілкування, інші – всі процеси роботи з хором (оркестром) необхідно пояснити словом.

І. Мусін стверджує, що мова диригента повинна бути лаконічна, коротка, стисла і обов’язково яскрава, образна².

¹ Див.: Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства. – К.: Либідь, 1991. – С. 5.

² Див.: Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С. 321.

І. Маркевич закликає: “Намагайтеся і на репетиціях говорити як можна менше”¹.

Проте важко собі уявити, як може диригент працювати з навчальним колективом, не пояснюючи розуміння музичних образів, знакової системи диригування, дикцію, темп, динаміку, силу звука, тембр тощо. Таке пояснення повинно бути як елемент навчання процесу управління виконавством і процесу учіння. Ще більшого вербального спілкування вимагає робота над літературним текстом диригентів-хормейстерів, коли праця над змістом поетичного слова є одним із критеріїв уяви музичних образів виконавцями.

Вербального спілкування вимагає музична мова, пов’язана із звучанням хору, оркестру, знакової системи партитури. Воно відбувається у формі діалогу, де два партнери, хор (оркестр) і диригент ведуть мову на музичному рівні засобом співу, гри, диригентської техніки (знаків). У цьому діалозі відбувається акт слухання один одного у зміщеному часі вербального впливу диригента на хор і хору на диригента. Інколи їхнє спілкування звучить одночасно, дуєтом, що є специфічним для нашого розуміння вербального спілкування засобами музики і знакової системи. У процесі виконавства для продумування реакції на знакову систему часу дуже обмаль, а попередній, репетиційний варіант дозволяє адекватно відповідати і вести діалог, тим більше, що репетиція передбачає вербальне спілкування для формування процесу виконавства. Так само, як художник пише картину, а потім її виставляє на огляд, так і диригент на репетиції заготовляє всю музичну палітру, засоби музичної виразності і демонструє їх на концерті. Різниця тільки в тому, що художню картину можна зберегти у сталому виді, а диригент із хором (оркестром) на концерті буде творити кожен раз знову.

Отже, вербальне спілкування між диригентом і хором необхідне, його треба вміти проводити у тих формах, які виробила диригентська практика. Як вербальне спілкування, так і спілкування засобами знакової системи необхідно розглядати в процесі дії.

Щоб більш детально розглянути вербальне спілкування у процесі диригентської діяльності, нам необхідно вичленити його форми існування. Вербальне спілкування, як ми відзначили вище,

¹ Див.: Маркевич І. О науке дирижирования. – М.: Музыка, 1970. – С. 9.

найчастіше відбувається у формі діалогу. Він виконує певні функції, які потребують мовного пояснення, а саме:

- обмін інформацією, пов'язаною з вирішенням завдань музичного виконавства;
- обмін інформацією, яка необхідна для розуміння знакової мови диригента;
- обмін інформацією з метою планування спільної репетиційної, концертної діяльності, а також підбору і вибору репертуару.

Діалог між диригентом і хором вербальними засобами може здійснюватися з допомогою: пояснення, розповіді, ілюстрації, демонстрації, зауваження, вимоги, вказівки, команди, прохання, бесіди, монологу. Ці форми вербального спілкування необхідно розглядати як двобічні, а не тільки з боку диригента. Проте слід зауважити, що відповідь на будь-яке звертання диригента до хору може бути не тільки мовна, а й у формі музики. Так само звертання виконавців до диригента може відбуватися музичними засобами.

Таким чином, діалог між диригентом і колективом виконавців може бути комплексним, вербально-музичним і музично-вербальним, що і буде перетворюватися у діалог.

Діалог вербально-вербальний повинен бути “лаконічним” (І. Мусін), проте у хоровому співі, де музичний текст накладено на слово, ця вимога порушується з боку виконавців. Слово, озвучене, підкреслене музичною мовою, стає більш вагомим, більш значимим, воно створює художній образ, здатний викликати яву, переживання.

Пояснення, як вид діалогу диригента з хором, бере на себе “розкриття причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей у розвитку природи, людського суспільства і людського мислення”¹.

Пояснення диригентом музичних образів, історичних подій, сутності людського життя, засобів музичної виразності і т.д. – звичайне явище у диригентській практиці. Слід зауважити, що процес пояснення передбачає наявність більш важливого суспільного явища, яке не зрозуміле виконавцям. Пояснення повинно бути продуманим, лаконічним, точним і цікавим, тоді у виконавців пробуджується

¹ Педагогіка. – К.: Вища школа, 1981. – С. 169.

інтерес до музичного твору, викликає асоціації або точне розуміння явища.

Розповідь – вид діалогу диригента з хором, якому притаманна яскрава образність, емоційність, динамічність, цікавий опис подій, людського буття або фантазії про нього. Практика доводить, що короткі лаконічні розповіді, в яких диригент використовує “уривки художніх і мемуарних творів, епістолярної літератури, щоденники видатних осіб тощо”¹, спонукають до вивчення пропонованих музичних творів. В окремих випадках діалог відбувається у формі бесіди й у формі розповіді.

Ілюстрація – важливий вид діалогу, який забезпечує показ диригентом наочних засобів навчання: таблиць, партитур, фонограм музичних творів, крім того – особисте диригування, гру партитури, спів партій. Ця форма спілкування базується на вербальному методі і збагачує студентів-виконавців живими уявленнями, зміцнює зв’язок життя з навчанням. У процесі проведення індивідуальних занять з диригування, репетицій хору диригент, ілюструючи зразки техніки чи співу, дає вербальний супровід, входить у сферу спостереження студента. У цьому процесі великого значення надається порівнянню. Часто диригент ілюструє негативні і позитивні зразки виконавства, що дає змогу включити у студента зорове та слухо-моторне сприйняття.

Демонстрація – споріднений вид діалогу з ілюстрацією, але він передбачає статичне зображення предмета. Такі об’єкти диригент заздалегідь готує, зручно розміщує для зорового сприйняття. Це можуть бути художні картини, за допомогою яких він хоче викликати музичні асоціації, уривки кінофільмів, графічно зображені диригентські схеми, виписані гармонічні акордові сполучення тощо. Ці об’єкти демонстрації повинні з’являтися в той момент, коли вони будуть пояснюватися диригентом.

Зауваження – вербальне спілкування диригента з хором, виражене лаконічно, чітко, обдумано. Як правило, така форма діалогу застосовується диригентом досить часто на репетиції.

¹ Педагогіка. – К.: Вища школа, 1981. – С. 169.

Вимога – вид діалогу диригента з хором, побудований на вербальній основі, за допомогою якого диригент вольовим прийомом вимагає точного виконання тих чи інших дій. “Зіграти тільки ось так...”, “Заспівати маршово” і т.д. Такі і подібні вимоги колектив виконавців повинен виконати точно. Якщо ця точність відсутня, то в репетиційних умовах відбувається повтор. Ця форма спілкування привчає колектив до виконавської дисципліни.

Вказівка – мовне спілкування або звернення уваги на ті позначення, які поставлені композитором у партитурі. Дуже часто диригент пропонує позначення, які студенти вносять у партитури, і вони супроводяться мовним поясненням.

Команда – чітка мовна форма звертання диригента до виконавців споріднена з військовою термінологією. Наприклад: “Увага!”, “Стоп!”, “Повтор!”. Подаються такі і подібні команди голосно, виразно, коротко, по-вольовому і передбачають застосування їх як репетиційний засіб спілкування.

Прохання – форма спілкування з хором, яка передбачає виконання тих чи інших прохань диригента. Таке мовне спілкування стосується суто психологічних, чітко не визначених дій. Наприклад: диригент просить співати твір чи його частину весело, сумно, піднесено. Рівень цих показників у кожного виконавця буде різний, але загальна картина має бути досягнута через міміку, пантоміміку, звук.

Бесіда – форма діалогу диригента з хором, яка будується за допомогою запитань і відповідей, служить для активізації мислення згідно із заданою темою. Диригент проводить бесіду про музичну творчість композитора, твір якого буде виконувати хоровий колектив. Часто бесіда переходить у диспут, проте диригент повинен пам’ятати, що основним його репетиційним завданням є вивчення музики, тому мовне пояснення, інформація, відповіді на питання повинні бути точні, лаконічні і носити навчальний характер. Вступна бесіда готує хоровий колектив до сприйняття нового музичного матеріалу.

Монолог – послідовний мовний виклад думки, знань, понять однією особою – диригентом (виконавцем). Він може бути у формі доповіді, розповіді, виступу. Монолог не переривається запитаннями,

відповідями, діалогом. Йому властива точна побудова фраз, послідовний і доказовий виклад думки, точна граматична побудова речень. Залежно від теми монологу визначаються темп і динаміка звучання мови.

Отже, вербальне мовлення, як найбільш доступна форма, широко застосовується у спілкуванні диригента з хором (оркестром) і є основним засобом їх взаємодії у процесі виконавської діяльності.

Слід коротко зупинитися на тому, як вербальними засобами диригент пояснює виконавцям музичні уяви про художній образ хорового твору, про своє бачення його за допомогою мови. Практика диригентської діяльності свідчить, що диригенти вербальним методом викликають у виконавців асоціації, перш за все, зорові. На думку дослідників (М. Канерштейн, О. Поляков, А. Ольхов), дуже велика сюжетна конкретизація змісту музики “звичайно приводить до зворотних наслідків. У виконавців виникає внутрішній протест, тому що те саме місце йому особисто уявляється зовсім по-іншому”¹.

Проте спілкування породжує емоційне переживання музики, диригент може розраховувати на розуміння виконавцями музичних засобів виразності значно більше ніж у процесі вербального опису ним уявлень сюжетної програми музики. Простіше погодитися з тим, що “музика “сумна” чи “весела”, як з тим, що вона символізує “місячне сяйво” чи “бурхливий потік”².

Таким чином, вербальне спілкування диригента з хором повинно бути доцільним настільки, наскільки воно буде сприяти виконанню музичних творів, стимулювати навчальну активність виконавців.

Вербальне спілкування у диригентській діяльності найбільш актуальне в процесі роботи диригента над дикцією поетичного тексту музичного твору. Слід зазначити, що мовлення є індивідуальним і носить відбиток суб’єктивного бачення, воно відрізняється в кожній людини вимовою і часто відхиляється від мовних стандартів.

Тому процес вербального спілкування вимагає від диригента таких якостей:

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – М.: Музыка, 1967. – С. 322.

² Питання диригентської майстерності. – К.: Музична Україна, 1980. – С. 170.

- добре володіти рідною мовою;
- вивчати значення усіх слів, які зустрічаються у пісенному поетичному тексті;
- вміти правильно ставити наголос і слідкувати, щоб мовні наголоси співпадали з музичними;
- виразно, з інтонацією художньо читати поетичні тексти хорових творів;
- навчитися виразно, з інтонацією вчасно подавати вказівки, команди, зауваження тощо.

У зв'язку з тим, що поетичний текст у хоровому творі розспівується і склади слів формуються згідно з голосними, приголосні розподіляються стосовно ритмічної структури музичного твору, диригент повинен оволодіти методикою співочої дикції.

Отже, фонетика (розглядає звуки мови), фонологія (вивчає звук і слово), акцентологія (вивчає наголос), синтаксис (будова слова, сполучення, конструкція) для диригента в процесі вербального спілкування повинні бути головними. З цією метою неопіненний вклад у диригентську діяльність дає дисципліна “Культура мови”.

Таким чином, вербальне спілкування диригента з хором розглядається нами як один із найважливіших методів, який потребує спеціального навчання у процесі підготовки вчителя музики до диригентської діяльності.

Диригентське виконавство передбачає нормування ряду якостей диригента, що складають його педагогічну та музичну культуру і тісно пов'язані між собою. На цих здібностях конкретно зупинився член-кореспондент АПН України, професор Р.П. Скульський. Він указав на організаторсько-педагогічні, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні, гностично-дослідницькі, науково-пізнавальні здібності. Усі ці здібності вкрай необхідні для творчої діяльності диригента хору та для його спілкування. Тому згідно з розробками професора Р.П. Скульського ми стверджуємо:¹

1. Організаторсько-педагогічні здібності виявляються в умінні диригента організувати навчально-пізнавальну і концертну діяль-

¹ Див.: Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К.: Вища школа, 1987. – С. 79–80.

ність хору. Наявність цих здібностей допомагає організувати власну діяльність диригента і формує уміння спілкуватися з учительським колективом, батьками, громадськістю.

2. Дидактичні здібності виявляються в умінні підготувати музичні твори для вивчення хором, проілюструвати їх хористам, аргументувати про доцільність їх включення у репертуар та їх вивчення.

3. Перцептивні здібності забезпечують уміння диригента виявити естетичні запити хористів, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, входити у психологічне становище хориста, вивчати його світ інтересів.

4. Комунікативні здібності диригента виявляються в умінні спілкуватися з хористами, вчителями, адміністрацією школи, громадськістю. З цією метою диригент використовує два види спілкування: вербальне і знакове. Від достатнього володіння методами спілкування буде залежати його творчість, як педагогічна, так і музична.

5. Сугестивні здібності – це здібності диригента, який через емоції та вольові дії впливає на своїх хористів. Ці здібності зумовлюються вольовими якостями диригента, його авторитетом, культурою спілкування.

6. Гностично-дослідницькі здібності диригента проявляються в умінні пізнати й об'єктивно оцінити музичні твори, рівень розвитку хористів, дослідити історичні передумови написання музичних творів та через спілкування з хором донести до них цінність музичних образів.

7. Науково-пізнавальні здібності вчителя-диригента базуються на вмінні оволодіти науковими знаннями у галузі музикознавства з метою вільного володіння навчальним матеріалом. Диригентська діяльність учителя музики в школі базується на вивченні хоровими колективами народної пісенної творчості, творчості українських композиторів для дітей різного віку, на вивченні музичного фольклору, творів зарубіжних авторів.

8. Музично-слухові здібності вчителя-диригента передбачають формування знань музично-теоретичних дисциплін, здатних забезпечити наукову базу для розумового усвідомлення всіх складо-

вих музичного мистецтва (знакову систему нотного письма, мелодіку, ритміку, темпові показники, гармонічну будову, структуру музичного твору і т.д.). Ці знання (маючи практичне застосування) у свою чергу забезпечують формування умінь і навичок чути, розуміти й аналізувати почуте. Музично-теоретичні знання та слухо-моторні вміння і навички забезпечують творчість учителя-диригента у педагогічній діяльності і формують особистість учителя музики в підготовці до педагогічної творчості як кінцевої мети його праці.

Таким чином, музично-слухові здібності передбачають природну наявність у майбутнього вчителя музичного слуху, ритмічних відчуттів та пам'яті, які на основі музично-теоретичних знань розвиваються, вдосконалюються і здатні забезпечити на практиці його диригентську діяльність.

9. Вокальні здібності вчителя-диригента виявляються в умінні володіти своїм голосом у процесі співу як найбільш доступній формі музичного виконавства. Ці вміння для учителя-диригента є базовими тому, що вони повинні бути сформовані не тільки як вокальні якості вчителя, а носити педагогічний досвід, навчати і формувати ці якості в дітей і юнаків.

Вокальні здібності вчителя-диригента – це здібності, що забезпечують йому можливість виконувати голосом музичні твори, проспівувати хоріві партії, демонструвати звукодобування та звуковедення голосом, ілюструвати ритмічні, динамічні показники, вказувати на дикційні особливості співу і т.д. Такий широкий спектр вокальних здібностей забезпечує педагогізацію навчального процесу і найбільш реалізується у шкільному середовищі.

10. Управлінські здібності вчителя-диригента передбачають оволодіння диригентською технікою як системою управління виконавством. Знакова система диригентської техніки вимагає оволодіти диригентськими схемами, знаками динамічних і темпових показників, емоційним боком показу знаків, раціональним забезпеченням доцільності застосування тих чи інших прийомів диригентської техніки і т.д. Управлінські здібності включають у себе вербальні методи спілкування учителя-диригента в процесі пояснення техніки диригування, музичного виконавства, художніх образів, засобів музичної виразності тощо.

Таким чином, диригувати – означає управляти музичним виконавством, і ці здібності розвинути і сформувати на основі всіх вищеперерахованих якостей.

Аналізуючи й оцінюючи професійно-специфічні здібності вчителя-диригента, слід пам'ятати, що рівності сил і здібностей людей у суспільстві бути не може. “Коли кажуть, що люди не рівні між собою, то мають на увазі рівність здібностей або фізичних сил і душевних якостей. Ясна річ, що у цьому розумінні люди не рівні”¹, – стверджує професор Р.П. Скульський. І погодитися з ним не викликає жодних сумнівів. Процес підготовки вчителя-диригента до професійної роботи в школі тому свідчення. Усі вищезазначені здібності можуть бути більш або менш яскраво виражені, але вони дають позитивний результат тільки в сукупності. Якості цих здібностей ми розглядаємо тільки для того, щоб теоретично усвідомити їх і знайти в системі викладання і учіння місце для їх формування і розвитку.

Для реалізації цих здібностей диригента методам спілкування, як процесу, відводиться головне місце. Для використання цього методу необхідно визначити найбільш доцільне його застосування, що підтверджують наші спостереження практичним досвідом.

Таким чином, вербальне спілкування дозволяє сформувати і реалізувати диригентські здібності, які найбільш необхідні в процесі роботи диригента з хором. Проте мовне (вербальне) спілкування не єдине в процесі діяльності вчителя музики. Його диригентська діяльність передбачає “знакову систему” спілкування, аналогічну тій, яку використовують математики, фізики.

”З їх допомогою здійснюється спілкування людей... Вони застосовуються в звуковій мові, можуть користуватися графіками або знаками...”².

Знаковій системі диригентського мистецтва присвячений наступний розділ.

¹ Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К.: Вища школа, 1992. – С. 81.

² Социальная психология. – М.: Политлитература, 1975. – С. 160.

Таблиця 3.2

Педагогічні умови раціонального використання вербального спілкування диригента з хором

Види вербального спілкування	При розв'язанні яких завдань дані види спілкування найдочільніше використати?	При яких особливостях музичного матеріалу найдочільніше застосувати дані види спілкування?	При яких особливостях хористів доцільно застосувати дані види спілкування?	Які якості повинен мати диригент, щоб успішно застосувати даний вид спілкування?
1	2	3	4	5
Пояснення	При формуванні теоретичних і практичних знань	При першому ознайомленні з партитурою	Коли хористи недостатньо володіють знаковою системою диригування	Коли диригент добре знає партитуру і всі позначення та ремарки
Розповідь	Коли твір відтворює важливі історичні чи суспільні події	При оволодінні музичною формою твору вперше	Коли хористи вперше знайомляться з художніми образами	Добре обізнаний з творчим рівнем хору і його вокально-хоровою підготовкою
Ілюстрація	Коли твір, хорова партія, їх звучання представляється хору вперше	Музичний твір, викладений у складній музичній формі. Для ознайомлення	Хорова партитура добре сприймається хористами завдяки літературному тексту	Уміння створити видимий художній образ, продиригувати його
Демонстрація	Коли твір має унаочнення	Особливо в процесі репетицій використовуються художні картини у відтворенні музичного образу	Коли хористи недостатньо розуміють музичний образ	Добре володіти вмінням провести аналогічні судження про унаочнення

1	2	3	4	5
Зауваження	У процесі опрацювання окремих деталей партитури	Коли твір співається вперше	Коли хористи неухважні до деталей виконавства	Швидкою реакцією на неточності в інтонуванні та звуковеденні
Вимога	Коли хор має сформовані виконавські навички	Хористи здатні оволодіти музичним матеріалом	Коли хористи технічно і свідомо володіють виконавством	Силою волі і переконанням. Уміння показати важкі деталі
Вказівка	Дрібних деталей виконавства	Коли хористи не звертають уваги на позначення в партитурі	Коли вони розуміють усі позначення в партитурі	Впевненістю, що всі позначення у партитурі пророблені диригентом
Команда	При незначній роботі над деталями	Коли партитура вивчена досконало	Коли хористи вільно володіють знаковою системою диригування	Впевненість, що його знакова система вільно читається хором
Прохання	Коли хористи знають, як виконувати партитуру	При вільному володінні музичним матеріалом	Коли хористи розуміють художні образи твору	Диригент володіє мануальною технікою, яку розуміє хор
Бесіда	В організаційному варіанті	Коли вперше ілюструється партитура	Коли рівень підготовки хористів може дати результат	Володіти на достатньому рівні партитурою
Монолог	У виключних варіантах	Коли твір розглядається вперше	Коли матеріал є дуже цінним	Знанням твору

РОЗДІЛ IV

ЗНАКОВА СИСТЕМА ДИРИГУВАННЯ ТА РАЦІОНАЛЬНО-ЕМОЦІЙНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ ДИРИГЕНТА З ХОРОМ

§ 1. Мануальна техніка диригування у процесі спілкування

Процес спілкування диригента з хором (оркестром) побудований на мануальній техніці диригування. Поняття “мануальна” (від латинського *manualis* – ручний)¹ застосовується у розумінні як техніка рук диригента. Засобами цієї техніки є жести рук, вираз обличчя (міміка), рухи голови, корпусу, ніг (пантоміміка), погляд (зоровий контакт), з допомогою яких здійснюється спілкування. Воно можливе тільки в тому разі, коли є предмет спілкування. У даному випадку цим предметом є музика, яка звучить (хорова, оркестрова, сольний спів, інструментальна гра і т.д.). Ця музика, написана композитором чи створена народом, поставлена на ноти (знаки) у вигляді партитури і виконується хором, оркестром під керівництвом, управлінням диригента. Практично відбувається спілкування між диригентом і виконавцями, результатом якого є музика. Цей процес постає перед нами як об’єкт нашого вивчення.

Відповідно перед нами виникають питання, відповідь на які розв’яже ряд завдань викладання і учіння майбутніх учителів музики, їх підготовки до диригентської діяльності. Серед цих запитань найбільш актуальними, на наш погляд, є:

- Якою “мовою” спілкується диригент з хором?
- Що означають “знаки” диригування?
- Чи існує знакова система диригування і яка вона?

¹ Див.: Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С. 291.

- Можливість вивчення “алфавіту” цих “знаків”.
- Як “знаки” впливають на систему управління виконавством?
- Чи можливо “мову знаків” класифікувати для колективного викладання та учіння?
- Як діє музика на вибір “знаків”, “мови знаків”?
- Як діють “знаки”, “мова знаків” на якість звучання музики?

Відповідь на ці питання давно хвилюють учених-психологів, учених-педагогів та диригентів-практиків. І.О. Мусін стверджує, що “диригентське керівництво виконавством здійснюється виключно за допомогою мануальної техніки”¹. Одночасно він підкреслює, що мануальна техніка залишається найменш вивченою галуззю диригентського мистецтва. Учений-диригент зауважує, що найбільше суперечок “ведеться навколо прийомів диригування: про їх правильність чи неправильність, про схеми тактування, про те, повинні бути жести диригента скупими, стриманими чи вільними від будь-яких обмежень; чи повинні вони впливати тільки на оркестр, чи і на слухачів. Не розв’язана ще одна з проблем диригентського мистецтва – чому і яким чином рухи рук диригента впливають на виконавців. Не вияснені ще закономірності і природа виразності диригентських жестів”².

Тому для розв’язання цих проблем нам необхідно розглядати диригування не тільки як мистецтво, але й, за словами О. Полякова, “треба приділити увагу і науці диригування, яка призначена пояснити диригування, перш за все, як управління”³.

Нам слід зауважити, що для того, щоб управляти, необхідно мати систему передачі інформації.

Таким чином, проблема спілкування диригента з хором постає перед нами як психологічна і семіотична. Психологічна проблема – розв’язання методів передачі інформації; семіотична – вивчити систему знаків, з допомогою яких здійснюється ця передача. Для задоволення нашого інтересу, нам необхідно звернутися до науки семіотики.

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С. 5.

² Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С. 5.

³ Поляков О. Язык дирижирования. – К.: Музична Україна, 1987. – С. 6.

Семіотика (від грецького – “знак”) – наука про різні системи знаків, які використовуються для передачі інформації¹. Психологія, що вивчає процеси застосування знаків, повинна нам дати відповідь на питання, як ці процеси проходять, як інформація акумулюється у знаки і яким чином ці знаки передаються. Найперше, через мову. Психологія стверджує, що мова – це система слів і виразів, правила їх зіставлення з предметами і явищами дійсності, і правила їх поєднання в усвідомлене проголошення, які використовуються для спілкування².

Мова є соціальна за своєю природою: слова, правила їх застосування і взаємозв'язку єдині для всіх людей, які говорять на даній мові. Мова має знакову структуру (“буква”, “слово”), за допомогою якої здійснюється мовне спілкування. ***За допомогою мови людина може пояснити всі явища, дії, назвати предмети тощо.***

Таким чином, якщо диригування, як засіб спілкування між диригентом і хором, здійснюється за допомогою “знаків”, то засобами мови можна пояснити всю його знакову палітру. Постає питання, як проходить сам процес спілкування через “знакову систему”?

Спілкування диригента з хором за допомогою “знаків”, “знакової системи” може здійснюватись тільки при наявності таких компонентів:

- диригента, який знає і передає “знаки”, “знакову систему”;
- виконавців, які сприймають “знаки”, “знакову систему”;
- “системи знаків”, з допомогою яких можна передати і прийняти інформацію (ноти, звук, ритм і т.д.).

Якщо з цієї ланки випадає хоча б один компонент – спілкування неможливе. Ще одна умова:

- для розшифрування інформації з допомогою “знаків”, “знакової системи” необхідні органи сприйняття: зір, слух;
- як диригенти, так і виконавці (хор, оркестр) мають бути підготовлені до передачі й прийняття “знаків”, “знакової системи” та мати зір і слух;
- “знаки”, “знакова система” повинні мати однакові значення.

¹ Філософський словник. – К.: Академія наук УРСР, 1973. – С. 468.

² Див.: Социальная психология. – М.: Просвещение, 1975. – С. 158.

Порушення цих умов виключають процес спілкування диригента і хору.

Таким чином, процес спілкування диригента з хором передбачає спільні функції у розумінні передачі й умов застосування “знаків”, “знакової системи”.

Проте на диригента покладаються функції, які він повинен реалізувати в процесі спілкування:

- створення певної музично-слухової уяви про виконувану музику;
- переклад своєї музично-слухової уяви на “знаки”, “знакову систему”.

Функції виконавців (хор, оркестр) також дуже важливі у спілкуванні, це:

- переклад “знаків”, “знакової системи” диригента на музично-слухові уяви про виконувану музику;
- створення реальних звукових зображень цієї уяви у музичні образи тощо.

Для втілення музичної уяви в образи від виконавців вимагається володіння технікою співу, гри на інструментах, що, в свою чергу, втілюється через велику працю.

Таким чином, спілкування диригента з хором (оркестром) може ефективно відбуватися тільки в тому разі, коли і диригент, і виконавці оволодіють мовою “знаків”, “знакової системи” і мовою музики. “Знаки диригування є елементом системи, тому їх правильна інтерпретація передбачає пасивні знання виконавцями не тільки окремих диригентських знаків, але й знакової системи диригування в цілому”¹, – стверджує О. Поляков.

Процес диригування здійснюється за допомогою окремих, відносно самостійних, знакових систем. Усі знаки диригування можуть бути поділені на два види: акустичні й оптичні, які доступні слуховому і зоровому сприйняттю.

Такого поділу дотримуються С. Казачков, О. Поляков, І. Мусін у працях із техніки диригування. Одночасно, наприклад, І. Мусін

¹ Див.: Поляков О. Язык дирижирования. – К.: Музична Україна, 1987. – С. 37.

здійснює внутрішній поділ системи знаків на два класи: імітаційні і виражальні¹.

Слід зауважити, що диригентський жест – явище надзвичайно складне. “Практично, елементи, що складають його, не можуть бути відокремлені один від одного. Теоретично, такий аналіз корисний і можливий”², – стверджує С. Козачков. Він членує диригентські жести на виражальні, зображальні, умовні. Такий поділ ми приймаємо.

Таким чином, диригентські знаки у практичному їх застосуванні можемо поділити на види, класи, групи. Знаки поділяються на: акустичні, ті, що сприймаються слухом; оптичні, ті, що сприймаються зором. Акустичні знаки – це показ диригентом манери співу, гри на інструменті, сольфеджування, проспівування і програвання окремих акордів, задання тональності тощо. Оптичні знаки – це жест рук, міміка обличчя, пантоміміка корпусу, виразність погляду.

Знаки поділяються на класи: виражальні та імітаційні.

Виражальні знаки – це ті, через які можна передати певний зміст, розшифрувати їх значення, яке буде зрозуміле виконавцям. Вони, як правило, є доповненням до нашої мови і підтверджуються мімікою, виразом обличчя. “Жест поглиблює розуміння значення слова, і, в свою чергу, в поєднанні зі словом, набуває конкретну виразність”³.

Диригентський знак може виражати зміст, який поєднує слово і дію. Незважаючи на те, що серед виражальних знаків емоційної дії диригента на виконавців є не тільки жести (знаки), але й міміка і пантоміміка, основним його засобом залишається жест. “Жестами, хоч вони дуже специфічні і відрізняються від того, що ми бачимо в житті, диригент може передати майже всі почуття людини”⁴.

Виражальні знаки потребують свого розфарбування почуттями, тому диригент бере їх із повсякденного життя людини, з його практичних дій.

¹ Див.: Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С. 286, 305.

² Див.: Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С. 16.

³ Див.: Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С. 305.

⁴ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С. 37.

Імітаційні знаки – це такі жести, за допомогою яких диригент імітує прийоми гри на інструменті, спів голосом, копіює артикуляцію звука через міміку, форму кисті. Як правило, використання знаків імітації гри на музичних інструментах проявляється у моменти показу штрихів звуковедення. Штрихом легато диригент імітує гру скрипалю, звуковедення смичком по струнах. Нон легато імітується через гострі удари по великому барабану, де яскраво проявляється ударна сила руки. Штрих стаккато імітується із знаком малим ударом і відскоком від твердої, пружної поверхні малого барабана. Хоровий диригент імітує форму кисті з артикуляцією уст у процесі співу, показуючи округленість формування голосних і т.д.

Безперечно, теоретичний огляд диригентської знакової системи не може не викликати сумнівів, тому що виражальні знаки можуть бути віднесені до імітаційних і навпаки. Все буде залежати від того, який зміст буде закладено у той чи інший знак. Але для більш точного або приблизного теоретичного усвідомлення така класифікація, на наш погляд, необхідна.

Для більш детального розгляду усієї (по можливості) знакової системи диригування необхідно її згрупувати згідно з функціональною незалежністю змісту, закладеного у ній.

Знаки можна аналізувати з позиції їх форми і з погляду розшифровки змісту. З погляду на такий аналіз диригентські знаки ми поділяємо на:

- виражальні,
- зображальні,
- умовні.

Зробимо спробу виписати виражальні знаки-жести і співвіднести їх до техніки рук, можливості їх вивчення і застосування у процесі спілкування.

Виражальні знаки – це жести рук диригента, у які закладений зміст з управління виконавцями і розшифрування нотного матеріалу з метою переведення його в музику. Тому виражальні, зображальні й умовні знаки диригування будуть змістовно розшифровуватись на таких рівнях:

- *звуковому,*
- *ритмічному,*
- *динамічному,*
- *темповому,*
- *емоційному,*
- *раціональному.*

Виразальні знаки являють собою такі засоби, які інколи більш дійові ніж мовні пояснення, стверджує І. Мусін. Але для вивчення їх ми повинні звернутися до мови, бо тільки вона здатна пояснити зміст і значення знаків. (Див.: Таблиця 4.1).

Таблиця 4.1

Диригентські знаки виразальні

№ п/п	Назва знаку, жесту	Значення знаку, жесту	Зміст знаку
1	2	3	4
1.	Тактування	Жести вертикальні та горизонтальні	Показ сильних та слабких долей метру
2.	Заклик	Жест-вимога	Знак, що виділяє жестом виконання однією партією, солістом
3.	Запрошення	Жест-амплітуда	Вказує розвиток фрази, мелодії, кульмінації
4.	Вказівка	Жест-попередження	Попереджує про початок особливого виконавства
5.	Відсторонення	Жест-заперечення	Заперечує різким рухом руки динамічні показники або поступово, плавно змінює їх
6.	Зняття	Жест-закінчення	Закінчується звучання, різка зміна динаміки, темпу і т.д.
7.	Викликаючий	Жест-добування	Енергійний, твердий жест, що стимулює сильну динаміку
8.	Увага	Жест-попередження	Спокійний жест, що попереджує початок якоїсь дії: вступу, закінчення, зміну і т.д.

1	2	3	4
9.	Прохання	Жест-прохання	Поступово діючий на динамічні та темпові показники. Жест короткочасний та довготривалий
10.	Заборона	Жест-стоп	Показ раптового посилення або зменшення динамічних показників, темпу
11.	Удар	Жест-акустичний	Показ уривчастого звучання з наголосами на певну ритмічну тривалість
12.	Дихання	Жест-ауфтакт	Жест, що подається перед вступом голосів, партій і передбачає взяття дихання або початок співу, гри чи його продовження

Зображальні знаки як за формою, так і за змістом призначені для показу основних позначень, ремарок, вказівок, що виписуються композитором у партитурі і відносяться до виконавства. Як правило, це знаки, зміст яких характеризує музичні образи та техніку звуковедення, звукобудування. Пропонуємо таблицю, яка визначає дані знаки на тих рівнях, що і виражальні: “З розвитком диригентського мистецтва вони набули і художніх функцій, стали засобом розкриття виражальних елементів музики”¹, – стверджує І. Мусін. Пропонуємо умовну таблицю зображальних знаків (Див.: Таблиця 4.2).

Умовні знаки – це такі, що утворюються внаслідок вербального спілкування диригента з хором і ними ж, за домовленістю, реалізуються як в управлінні, так і у виконавстві. Неможливо визначити поняття, які вживаються у спілкуванні “весело”, “сумно”, “яскраво”, “блискуче”, “ясно”, “молитовно” і т.д. Тільки поєднання жесту з мімікою, пантомімікою, виразом очей та пояснення мірила їх прояву можна визначити міру “веселості”, “суму”, “яскравості” чи “молитовності”.

Найважливішою умовою функціонування умовних знаків є те, що “елемент диригентського жесту складається з рухів, які вима-

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – М.: Музыка, 1967. – С. 332.

гають попередньої інструкції, щоб бути зрозумілими”¹.

Мова знаків вимагає постійного пояснення, особливо у роботі з самодіяльними або навчальними хорами. Наприклад, для того, щоб колектив виконавців розумів диригента, необхідно пояснити метричність диригентських схем, особливо складних.

Окремі умовні знаки створюються диригентами-практиками, і вони мають локальне значення, стають зрозумілими тільки для даного колективу. Проте “знакова” творчість зовсім не пов’язана “видумуванням” рухів. Потрібний диригентський жест не вигадується, а виникає як наслідок музичної думки, слухо-музичних уявлень, інтонаційно-мелодичних зворотів, ритмічних малюнків, динамічних показників, гармонії, змісту літературного тексту, тембральних характеристик. Робота над умовними жестами є результатом вивчення музичного матеріалу, об’єктивних закономірностей перенесення на нього диригентських знаків, нестача ж їх породжує ці знаки. Розглянемо можливі наявні умовні знаки, які найбільш застосовуються у процесі спілкування диригента з хором (Див.: Таблиця 4.3).

Таблиця 4.2

Диригентські знаки зображальні

№ п/п	Назва знаку-жесту	Іншомовне позначення	Значення знаку-жесту	Зміст знаку	Запис знаком, словом, абривіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1.	Легато	lehato	Жест-зв’язка	Плавний, зв’язаний, м’який, наспівний, овальний	legato; leg
2.	Нон легато	non lehato	Жест-загострення	У міру відмежування долі, ритмічної вартості	non legato; non leg

¹ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. –

1	2	3	4	5	6
3.	Стаккато	staccato	Жест-ури-вчастий	Гостро відмежовані долі, ритмічні вар-тості, коротке, уривчасте вико-нання жестом	staccato, stac. (·)
4.	Маркато	marcato	Жест-наголо-шений	Кожну долю чи ритмічні тривалості наголошується жестом	marcato (-)
5.	Порта-менто	portamento	Жест-підкрес-лений	Жест, виділений серед інших, що означає під'їзд до звука	portamento portam.
6.	Портато	portato	Жест-виділений	Спосіб ведення жесту і звука в проміжку між легато і стакато	portato (-)
7.	Канти-лена	kantilena	Жест-співучий	Знак вимагає зв'яз-ного, співучого, мелодичного ведення жесту і такого ж звука	cantilena, cantil.
8.	Канта-біле	cantabile	Жест-наспівний	Знак вимагає ха-рактерного, співу-чого виконання, що повинен відтворю-вати зв'язний жест	contabile contab.
9.	Гліс-сандо	glissando	Жест-під'їзд	Жест, що імітує під'їзд у звучанні від ноти високої до низької і навпаки	glissando, gliss.
10.	Акценти	accento	Жест-удар	Уривчастий удар, що виділяється серед інших жестів у такті	accento, <; v.

1	2	3	4	5	6
11.	Різолото	risoluto	Жест-рішучий	Знак вказує на рішуче, тверде, мужнє ведення жесту і, відповідно, музики	risoluto

Таблиця 4.3

Диригентські знаки умовні

№ п/п	Назва знаку-жесту	Значення знаку	Зміст знаку
1	2	3	4
1.	Артикуляційний	Жест-умова	Знак означає беззвучну вимову слів, розчленування на склади, округле звукодобування, що відтворюється мімікою та жестом
2.	Молитовно	Жест-спокій	Знак вимагає плавного, спокійного ведення жесту і звука, що вказує на відповідну динаміку
3.	Весело	Жест-почуття	Знак вимагає енергійного, емоційного, збудженого жесту і відповідних динамічних і темпових показників, забарвлення мімікою
4.	Сумно	Жест-сум	Знак вказує на сум, тугу, жаль – почуття, що вимагають відповідного жесту і міміки
5.	Метричний	Жест-вимір	Знак визначає метричну міру долі, що дає змогу вказати на кількість жестів у такті
6.	Ауфтакт	Жест-дихання	Жест вказує на взяття дихання, здійснює підготовку до зупинки звучання або інших змін у виконавстві
7.	Дихання	Жест-дихання	Знак вказує на тип дихання та вимагає жесту, що подається перед вступом або в середині твору

1	2	3	4
8.	Мермурандо	Жест-вказуючий	Знак, що вказує на початок і закінчення співу закритими устами та вимагає відповідного жесту
9.	Люфт-пауза	Жест-дихання	Знак регулює дихання в середині твору і подається на початку фраз або частини та виконується жестом
10.	Морендо	Жест-затухання	Знак, що вказує на поступове зведення звучання до повного затухання з допомогою жесту
11.	Цезура	Жест-дихання	Знак означає необхідність подачі дихання в кінці частини зупинки звучання, яка не відзначена паузою і виконується жестом

Треба відзначити, що проблема диригентських “знаків”, “мови знаків”, “системи знаків” майже не була предметом наукового дослідження, а тому не стала предметом вивчення. У працях із мануальної техніки розглядаються виключно “знаки-жести”, інші сторони знакової системи не вивчені, наприклад семіотичність диригування. Тому визначення “назви знаку”, “значення знаку”, “змісту знаку” можуть бути введені в теоретичний і практичний навчальний обіг, можуть стати предметом учіння, що, на наш погляд, підвищить ефективність підготовки диригента до спілкування з хором.

”Техніка диригування як одна із зовнішніх форм проявлення виконавського процесу, як засіб розкриття конкретного музичного змісту, засіб дії на виконавців може і повинна бути предметом вивчення”¹, – справедливо стверджує Володимир Живов.

Цій проблемі ми присвячуємо наступний параграф.

¹ Живов В. Исполнительский анализ хорового произведения. – М.: Музыка, 1987. – С. 55.

§ 2. *Методи раціонального й емоціонального спілкування диригента з хором та знакова система*

Спілкування диригента з хором, вербальними засобами та технікою диригування (знакова система) відбувається після глибокого, попереднього продумування елементів хорової звучності, засобів диригентської і музичної виразності, художніх образів. Усе це супроводиться раціональним і емоціональним фоном, на якому диригент створює художні образи, які врівноважують музичний твір у процесі виконання.

Розглянемо, що означає поняття “раціональне”, тому що наше вивчення буде завершуватися визначенням доцільності, раціональності диригентського спілкування.

Раціональне (від латинського *rationalis* – розумне, *ratio* – розум)¹, визначається нами як свідоме, продумане спілкування, яке базується на глибоких знаннях музичного мистецтва, його знакової системи, виробленої практикою диригентського мистецтва, має свою мову і виражене у знаковій системі.

Емоціональне – це поняття, що виражається через різноманітні переживання як духовне прагнення людини до спілкування зі світом прекрасного засобами музичних образів². Емоціональне, як категорія, визначається нами як спосіб викликати естетичні почуття, в даному випадку через музику. Тому процес спілкування диригента з хором постійно супроводить емоційний фон. Особливо цей фон проявляється з боку диригента в процесі застосування диригентської техніки. Одночасно виконавці реагують на це емоційне забарвлення і, як у дзеркалі, передають ці переживання через виконавство.

Таким чином, раціональне й емоціональне в спілкуванні будуть існувати одночасно, паралельно і вважаються необхідними компонентами цього процесу. Тільки для кращого теоретичного

¹ Див.: Філософський словник. – К.: Академія наук України, 1973. – С. 431.

² Див.: Філософський словник. – К.: Академія наук України, 1973. – С. 131,

усвідомлення та практичного застосування ми їх поділяємо, тому що конкретність процесу спілкування вимагає регулювання цього фону.

Для того, щоб відбулося спілкування між диригентом і хором, необхідно мати спільний “предмет спілкування”, тобто ті явища чи діяльність, які закладені в його основу. Для диригента і хору таким спільним “предметом” є хорова чи оркестрова партитура, їх озвучення.

Хорова партитура (в подальшому – партитура) – це музичний твір, написаний композитором (диригентом) на нотному папері за допомогою нотних знаків та спеціальних правил їх правопису для виконання відповідним хоровим чи оркестровим колективом. За допомогою такого запису диригент на інструменті, а хор засобом співу, здатні відтворити їх у звуках і створити музичні образи, які заклав у твір композитор.

Отже, *наявність партитури* дає змогу диригенту підготуватися до спілкування з хором, і практика це підтверджує. Але нам необхідно визначити як спрацьовує принцип раціонального, коли включається емоціональний фактор, як раціональне й емоціональне співіснують і як вони впливають на спілкування.

Підготовка диригента до роботи з хором – це, по суті, підготовка до їх спілкування. Вона розпочинається з пошуку твору для опрацювання, у процесі якого відбувається включення принципу раціональності, що визначається оцінкою своїх (диригента) можливостей, а саме: музичних, диригентських, часових, естетичних на предмет доцільності. Одночасно дається оцінка диригентом виконавського колективу, в процесі якої раціональний принцип спрацьовує за такими параметрами: чи зуміє хор виконати цей твір, яка музична грамотність хористів, їх естетичні смаки, працездатність колективу, співоча та інтелектуальна спроможність досягнути твору, бюджет часу, яким володіє колектив. Згідно з цими оцінюючими параметрами та обдумуванням їх, зіставленням оцінки можливостей своїх і хору, диригент приймає рішення: вивчати чи не вивчати твір.

Таким чином, *перший етап раціонального вибору партитури* для вивчення базується на попередньому досвіді роботи диригента з хором, на його якісних характеристиках та оцінці власних можливостей.

Слід зауважити, що перший етап (умовно його називаємо “пошуковий” або “дослідницький”) не обмежується тільки раціональним фактором, він оцінюється почуттями диригента. Емоціональний фактор спрацьовує, коли, опрацьовуючи партитуру, у диригента зароджується музичний образ, коли цей образ викликав певні естетичні почуття, і їх диригент проектує на своїх майбутніх виконавців, оцінюючи твір із позиції чи можуть музичні образи викликати такі самі почуття у виконавців, а потім у слухача.

Таким чином, у процесі пошуку та дослідження партитури, які диригент здійснює уважним читанням літературного і музичного тексту, він знаходить “внутрішні закономірності”, “будує” образ, інакше кажучи, створює “якийсь план виконання” твору...”¹.

Такий план постійно уточнюється шляхом емоціонального й інтелектуального засвоєння партитури.

Другий етап більш деталізований, і він характеризується глибоким проникненням у музичний та поетичний зміст партитури. *Цей етап ми називаємо “моделювання”*. Для того, щоб диригент отримав повне уявлення про твір, йому необхідно:

- проінтонувати мелодію твору всієї партитури;
- проспівати всі партії з уявою звучання всієї партитури;
- зіграти твір на інструменті;
- прослухати його фонограму з нотами в руках;
- вивчити партитуру напам’ять.

Інтонування (сольфеджування) мелодії дає змогу диригенту детально ознайомитися з основною думкою твору, проаналізувати її будову, всі складові: інтерваліку, ритм, структуру, відкладання поетичного тексту на мелодію, співпадання мелодійної і поетичної думки, їх характеристик, продумати і скласти діагноз труднощів її виконання хором, змоделювати засоби пояснення цих труднощів і шлях їх подолання (вербальні, нотно-знакові, інтервальні, ритмічні). Цей період для диригента відповідальний тим, що тут спрацьовує раціональний фактор, процес “продумування”, “моделювання”. Одночасно

¹ Скрипкина Э.А. Единство эмоциональности и сознательности в процессе поэтапного изучения хоровой партитуры / Профессиональная подготовка учителя музыки. – Вып. 1. – М.: Московский пединститут, 1978. – С. 15.

диригент почуттями сприймає мелодію. Вона викликає у нього певне емоційне забарвлення, зв'язує думку, мислення з художнім образом, з естетичними почуттями. З цього приводу Б.М. Теплов зауважував, що з “почуття має розпочинатися сприйняття мистецтва; через нього воно повинно проходити; без нього воно неможливе. Але почуттям художнє сприйняття, звичайно, не обмежується. Це – сприйняття, спочатку “відчуваюче”, а потім, як наслідок, “думаюче” і при цьому дуже глибоко і проникнено “думаюче”¹.

Спів хорових партій з уявою про звучання всієї партитури сприяє моделюванню часткового та загального ансамблів, строю. З окремих партій, їх деталей складається вся структура партитури, тому таке опрацювання (як і поетичного тексту) і продумується, і переживається. “Слово у співі не тільки підпорядковується музиці і, збагачуючись нею, само стає музикою, але, в свою чергу, запліднює музику мовними психологічними інтонаціями і фарбами, зігріває її теплом живого людського дихання...”².

Рациональні й емоціональні фактори проявляються через єдність музичних виражальних засобів із художніми образами партитури. Необхідність діагностики на предмет вокальних, інтервальних, дикційних, ритмічних, інтонаційних, темпових труднощів змушує диригента детально продумати, відчуті їх і накреслити шляхи подолання. Одночасно диригент “зважає не тільки на зовнішнє, що лежить на поверхні, але і на внутрішнє, тобто на те, що скрито за текстом – душу, дійсний зміст, внутрішнє життя образу”³.

Проаналізувавши кожну партію партитури, диригент отримує міцний фундамент, раціональну основу, на якій може будувати дальшу роботу з формування більш глибокого варіанта виконавської концепції і одночасно отримує “предмет” спілкування.

Таким чином, спів хорових партій забезпечує максимальну емоційну і раціональну дію на диригента, а також сприяє свідомому

¹ Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного восприятия. – М.: Академия педагогических наук, 1947. – № 11. – С. 11.

² Пазовский А.М. Записки дирижера. – М.: Советский композитор, 1968. – С. 179.

³ Пазовский А.М. Записки дирижера. – М.: Советский композитор, 1968. – С. 350.

проникненню в художні образи партитури і формує процес моделювання виконавської концепції.

Гра партитури продовжує процес моделювання виконавської концепції шляхом усвідомлення гармонічної її будови. Прослуховуючи акордні зв'язки, їх вертикальний лад, виражальні значення, диригент поглиблює своє цілісне сприйняття всієї партитури і виявляє труднощі ладу в процесі майбутньої вокальної роботи. Граючи партитуру, диригент “повинен весь час намагатися уявити собі за звучанням інструменту звучання хору”¹, а “продумане і виразне фразування в процесі гри допоможе в подальших пошуках потрібних жестів у диригуванні”².

Гра партитури дозволяє здійснити гармонічний аналіз, його виражальні можливості, співпадання з кульмінаціями твору тощо. Все це вимагає від диригента раціонального й емоційного сприйняття через художні образи, через засоби поетичної і музичної виразності.

Отже, гра партитури необхідний елемент моделювання звучання хору, його проектування на виконавський колектив. Тут емоційні і раціональні фактори виступають у діалектичній єдності, коли доцільність вивчення партитури висвітлюється засобами музичної виразності.

Процес слухання партитури в запису чи в “живому” виконанні хору є бажаним, бо під час такого ознайомлення диригент може звірити свої уяви про звучання, партитури з виконанням. Проте захоплюватися частим прослуховуванням не рекомендуємо, тому що воно може створити у диригента “виконавський штамп”, що, в свою чергу, загрожує йому позбавленням власного, творчого розуміння художніх образів твору.

Диригент вивчає хорову партитуру напам'ять із метою вільного володіння всіма деталями партитури. “Вивчити партитуру напам'ять, означає виразно виконати її на фортепіано, проінтонувати хорові партії і акорди, як сольфеджуванням, так і з текстом, пояснити ремарки композитора, темпові позначення, свою інтерпретацію

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С. 146.

² Там же. – С. 146.

твору”¹. Така обізнаність диригента з партитурою дає змогу поєднати раціональне розуміння засобів музичної виразності з емоційними відчуттями художнього образу.

Таким чином, емоційні і раціональні фактори супроводжують всі пізнавальні процеси диригента. Думка і почуття не тільки стимулюють його діяльність, але дають можливість розкрити власне ставлення до виконуваної музики. Без позитивних почуттів та інтелектуального усвідомлення музичного матеріалу неможливе продуктивне спілкування диригента з хором. Вивчення хорової партитури буде не завершеним, якщо диригент не спроекує техніку диригування, її знакову систему на музичний твір. Втілення хорового твору у диригентські жести ми розглядаємо як завершальний етап, підсумок всієї попередньої роботи над партитурою. Тільки послідовно пройшовши всі стадії вивчення партитури, проникнувши у внутрішнє життя образу, висвітивши домінуючі його грані, націлившись емоційно і раціонально, диригент отримує можливість по-справжньому, вільно і творчо розкрити своє розуміння художнього образу через детальний відбір виразних диригентських жестів. “Виразність рук диригента та їх дія на колектив не буде повною без виразності всієї постаті виконавця. Його поза, міміка, емоційно підкреслюють і розкривають зміст втілюваного образу”².

Таким чином, *моделювання диригентської техніки*, її знакової системи на музичний твір є важливим процесом, де раціональний фактор виступає як “контролер” нотної знакової системи, а емоційний – фарбує диригентський жест згідно з інтерпретацією художніх образів, які закладені у партитурі. На цьому етапі проходить підготовка до спілкування диригента з хором. Визначаються репетиційні і концертні методи управління через техніку диригування та вербальні засоби. Раціональний фактор визначає міру, доцільність емоцій у процесі диригування. Така єдність дає змогу диригентові добитися ефективного управління виконавством.

¹ Профессиональная подготовка учителя музыки: Сб. трудов. – Вып. 1. – М.: Педагогический институт, 1978. – С. 29.

² Профессиональная подготовка учителя музыки: Сб. трудов. – Вып. 1. – М.: Педагогический институт, 1978. – С. 31.

Третій етап – *розучування музичного твору (“конструювання”)*, під час якого диригент втілює вивчену партитуру у реальне звучання хору. На цьому етапі відбувається інтенсивне спілкування диригента з хором і хору з диригентом. Предметом спілкування є хорова партитура, яку добре знає диригент і зовсім (або майже зовсім) не відома хористам. Спілкування відбувається з допомогою вербальних методів та техніки диригування (знакової системи), де предметом спілкування є партитура (викладена у нотній знаковій системі).

Як показують наші спостереження за роботою майбутніх учителів музики на хоровому класі, добрі знання партитури не завжди дозволяють майбутньому диригенту продуктивно і творчо реалізувати знання і уміння, набуті на індивідуальних заняттях із “Диригування” з дисциплін “Хорознавства”, “Хорового класу”, “Постановки голосу”, “Читання хорових партитур”. Виникає питання, чому набуті знання, продемонстровані в класі з диригування, так непродуктивно актуалізуються у процесі роботи з хоровим колективом? Отримати відповідь на це питання – означає ефективно активізувати навчально-пізнавальну діяльність майбутнього диригента.

На етапі конструювання, який відбувається на “Практикумі роботи з хором”, спостерігаються найбільш типові недоліки, усунення яких, на наш погляд, підвищить ефективність підготовки вчителя музики до диригентської діяльності.

Перше: найбільш суттєвий недолік криється у невідповідності майбутнього вчителя-диригента до процесу “спілкування диригента з хором”. Цей процес, на нашу думку, вимагає спеціальної підготовки, спеціального навчання.

Аналіз “Робочих програм з диригування для I–V курсів музичного факультету”, навчальних програм із дисциплін диригентсько-хорового циклу показав, що формуванню умінь і навичок процесу спілкування диригента з хором не приділяється достатньої уваги або вона зовсім відсутня. Види спілкування на заняттях із “Диригування”, “Хорознавства”, “Постановки голосу” зовсім не вивчаються, їх формування у студентів відбувається на емпіричному рівні.

У “Робочих програмах з диригування” чітко розписана система техніки диригування, проте її знакове пояснення достатньо не роз-

роблене, а тому в процесі диригування хором студент-практикант досить часто не спроможний пояснити “свою мову знаків” мануальної техніки. Тому процес спілкування ускладнюється і темп роботи диригента з хором втрачається. У них немає розробленості емоційного фону техніки диригування, тому втрачає якість артистизму диригента.

Друге: в процесі роботи з хором диригент-практикант уточнює власні музично-слухові і тембральні уяви про звучання. Від того, як скоро відбудеться адаптація слухових аналізаторів майбутнього вчителя-диригента, буде залежати його реакція на звучання хору. Тому процес слухати і чути хор досить складний і вимагає певного часу для адаптації й аналізу звучання цього “живого” інструмента. У різних людей він буде проходити по-різному, залежно від нервово-психологічного стану і складу.

Третє: недосконалість і невизначеність знань і вмінь із дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів є причиною недостатнього використання їх у процесі спілкування диригента з хором. Наприклад: уява про динамічні, темпові показники, звукоутворення і звуковедення, уміння звукодобування, проблеми ансамблю, строю, інтонації, знакова система в процесі диригування, чітке визначення вербальних методів та ін.

Четверте: недостатній рівень психолого-педагогічної реакції у процесі вибору знань, вмінь для реалізації їх у роботі з хором. Як показала практика, майбутній учитель музики в процесі роботи з хором недостатньо орієнтується у вирішенні головних та побічних завдань. Відсутність диференціації у розв’язанні головного та побічного, їх послідовності змушує колектив виконавців опрацьовувати незначні технічні деталі замість вирішення головних процесів роботи над партитурою. Раціональний фактор і його емоційне забарвлення процесу управління розривається, від чого знижується ефективність диригентської діяльності.

Таким чином, процес спілкування розглядається нами як важлива ланка на етапі конструювання (або вивчення партитури). Усунення вищеперерахованих недоліків постає перед нами як удосконалення методів спілкування та підвищення ефективності роботи з хором. Тому вивчення знакової системи спілкування диригента з хором є важливою проблемою, вирішення якої лежить у

площині оволодіння нею на науковому рівні, а не емпіричному.

Ці висновки спонукали нас до **конкретизації “азбуки” знакової системи**. З цією метою подаємо таблиці, які сформовані згідно з таким ранжуванням: диригентські знаки раціональні; диригентські знаки емоціональні; диригентські знаки темпові; диригентські знаки динамічні; диригентські знаки ритмічні; диригентські знаки звукові.

Випикуємо “Азбуку знакової системи диригування” (Таблиці: 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9).

Знання цих позначень (знаків) у таблицях та переведення їх значення в техніку диригування є важливим кроком у педагогізації навчального процесу з дисципліни “Диригування”. Закріплення “знакової системи диригування” на дидактичному матеріалі (музичних творах) є магістральним шляхом підготовки вчителя музики до диригентської діяльності. Ми надіємось, що розроблена “азбука” диригентами буде доповнена, розширена, більш детально опрацьована і введена в педагогічний обіг.





Знакова система диригування розглядається як мова спілкування з виконавськими колективами, без якої підготовка учителя-диригента буде недостатня, а часто неможлива.

§ 3. Азбука знакової системи диригування

Таблиця 4.4

Диригентські знаки раціональні

№ п/п	Назва знаку	Іншомовне позначення знаку	Значення знаку, жесту	Зміст знаку	Запис знаком, словом, аббревіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1.	Абревіатура	abbreviatura	Знак-скорочення	Знак скорочує запис позначень у партитурі	abbreviatura

1	2	3	4	5	6
2.	А-капелла	a-cappella	Спів без супроводу	Знак відповідає змісту виконавства без супроводу	a cappella
3.	Акколада	accolade	Знак-скобка	Знак, що об'єднує декілька нотних станів у партитурі	[,], {
4.	Альтерація	altero	Знак-висота	Знак змінює висоту звука ладу до підвищення або пониження	<i>#, b, ##, bb</i> 
5.	Ансамбль	ensemble	Знак-узгодження	Знак узгоджує динамічне, інтонаційне, ритмічне, дикційне звучання	ensemble
6.	Ад лібітум	ad libitum	Знак-побажання	Знак дозволяє диригентові довільно регулювати виконавство	ad lib.
7.	Ліга	liga	Знак-зв'язка	Знак означає злитне виконання, зв'язне виконання	liga 
8.	Лігатура	ligatura	Знак-зв'язка	Знак зв'язує дві однакові ноти за висотою і з'єднує їх тривалість	ligatura 
9.	Партитура	partitura	Знак-роз-приділення	Зведення всіх голосів, партій в одну нотну систему запису	partitura
10.	Партія	pars	Знак-частина	Знак запису окремого голосу чи інструмента на нотний стан	pars C, A, T, B
11.	Реприза	reprise	Знак-повтор	Знак вимагає повторення частини музичного твору	reprise 

1	2	3	4	5	6
12.	Тутті	tutti	Знак-об'єднання	Знак вимагає виконання музики всім складом виконавців	tutti
13.	Нон	non	Знак-заперечення	Знак, що вживається з іншими позначеннями і заперечує його: нон легато і т.д.	non
14.	Поко а поко	расо а расо	Знак-міра	Знак, що вказує на поступове збільшення чи зменшення темпу, динаміки і вживається з іншими позначеннями	расо а расо p.a.p.

Таблиця 4.5

Диригентські знаки емоціональні

№ п/п	Назва знаку	Іншомовне позначення знаку	Значення знаку, жесту	Зміст знаку	Запис знаком, словом, аббревіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1.	Аккарецеволе	accare-zzevole	Жест-ласка	Знак, що вимагає ласкавого жесту і відповідних почуттів та звука	accare-zzevole
2.	Афетто	con affetto	Жест-ніжність	Знак вказує на задумане, ніжне, виразне виконання, що вимагає такого ж жесту	con affetto
3.	Агітато	agitato	Жест-хвилювання	Знак вимагає збудженого, схвилюваного, тривожного жесту, що підкріплюється мімікою диригента	agitato

1	2	3	4	5	6
4.	Амабіле	amabile	Жест-привітний	Знак, що вказує на привітне, ласкаве, приємне ведення жесту і виконання	amabile
5.	Аморосо	amoroso	Жест-палкий	Знак означає любовне, ніжне, палке виконання і вимагає такого самого жесту і відчуття	amoroso
6.	Кон аніма	con anima	Жест-душевний	Знак, який вимагає диригувати з почуттям, з душею	con anima
7.	Арденте	ardente	Жест-із запалом	Знак вимагає жестів, що виражаються гаряче, із запалом у виконанні музики	ardente
8.	Беветт	bevegt	Жест-хвилюючий	Схвильоване, рухливе виконання музики вимагає відповідних жестів	bevegt
9.	Брілліанте	brillante	Жест-блискуче	Знак, що вказує на характер виконання і вимагає яскравих, блискучих жестів і відповідних почуттів	brillante
10.	Кон бріо	con brio	Жест-з "вогнем"	Знак вимагає жестів, у які вкладається захоплене, з "вогнем" виконавство музики	con brio
11.	Колдаменто	coldamento	Жест-гаряче	Із запалом, гаряче виконується музика і вимагає таких самих жестів	coldamento

1	2	3	4	5	6
12.	Капріччіозо	capriccioso	Жест-каприз	Знак вимагає несподіваного, капризного виконання і, відповідно, таких жестів	capriccioso
13.	Кареццандо	carrezzando	Жест-схвильований	Схвильоване, ніжне виконання музики вимагає таких же почуттєвих жестів	carrezzando
14.	Конкітато	concitato	Жест-збуджуюче	Збуджене, схвильоване виконання музики вимагає активних жестів, заряджених такими ж почуттями	concitato
15.	Скерцозо	scherzoso	Жест-жарт	Жартівливе, веселе, з гумором виконання музики здійснюється за допомогою таких же жестів	scherzoso
16.	Пезанте	pesante	Жест-важко	Знак, що вимагає важкого, вагомого, в'язкого жесту і, відповідно, такої музики	pesante
17.	Кон сентіменто	con sentimento	Жест-з почуттям	Знак, що вимагає сентиментального виконання музики з почуттям і відповідного жесту	con sentimento
18.	Место	mesto	Жест-сум	Знак, що означає сум, тугу, жаль, вимагає відповідних жестів і почуттів	mesto

1	2	3	4	5	6
19.	Меланхолія	melinconia	Жест-туга	Знак означає сум, тугу, меланхолію і вимагає відповідних жестів, що передають ці почуття	molinconia

Таблиця 4.6

Диригентські знаки темпові

№ п/п	Назва знаку	Іншомовне позначення знаку	Значення знаку, жесту	Зміст знаку	Запис знаком, словом, аббревіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1.	Агогічний	agoge	Жест-рух	Жест, що поступово прискорюється або уповільнюється з метою художньої виразності	agoge
2.	Адажіо	adagio	Жест-протяжний	Жест, що ведеться повільно з особливою виразністю	adagio, ♩ = 52
3.	Аллегретто	allegretto	Жест-помірно швидкий	Помірно швидкий темп, що виконується жестом з чіткою міждолевою пульсацією	allegretto ♩ = 116
4.	Аллегро	allegro	Жест-весело	Жест ведеться у швидкому темпі з веселим характером	allegro ♩ = 132
5.	Аллегро модерато	allegro moderato	Жест-помірно швидкий	Темп помірно швидкий, що ведеться чітким, виразним жестом	allegro moderato ♩ = 126



1	2	3	4	5	6
6.	Анданте	andante	Жест-ходою	Ведеться помірно повільно і жест відповідає спокійній ході	andante
7.	Андантіно	andantino	Жест-помірний	Помірний темп і ведеться жестом, скоріше як анданте	andantino ♩ = 66
8.	Аччелерандо	accelerando	Жест-прискорення	Поступове прискорення темпу, в результаті жест прискорює міждолеву пульсацію	accelerando
9.	Алларгандо	allargando	Жест-уповільнення	Уповільнення темпу здійснюється за допомогою поступового стримування міждової пульсації жесту	allargando
10.	Ампіо	ampio	Жест-широкий	Темп, що виконується широким, протяжним жестом	ampio
11.	Анімандо	animando	Жест-збуджений	Жест емоційно насичений і виконується більш жваво	animando, anim.
12.	Ассай	assai	Жест-пожвавлений	Жест, що виконується дуже або достатньо зміненим темпом: allegro assai – скоріше як аллегро	assai ♩ = 144
13.	А темпо	a tempo	Жест-повернення	За допомогою прискорення або сповільнення міждової пульсації жесту здійснюється повернення в попередній темп	a tempo

1	2	3	4	5	6
14.	Віваче	vivace	Жест-більш жвавий	Пожвавлені жести, що характеризують менш швидкий темп як престо	vivace ♩ = 160
15.	Віво	vivo	Жест-швидкий, веселий	Жест швидкої міждолевої пульсації з веселим відтінком	vivo ♩ = 152
16.	Ларго	largo	Жест-найбільш повільний	Широкий жест у дуже повільному темпі, що інколи вимагає дроблення	largo ♩ = 46
17.	Ленто	lento	Жест-повільний	Пульсація жесту між долями дещо скоріше як ларго	lento ♩ = 56
18.	Модерато	moderato	Жест-помірний	Міждолева пульсація жесту знаходиться між андантіно і аллегретто	moderato ♩ = 88
19.	Престіссімо	prestissimo	Жест-швиденький	Перебільшена ступінь міждолевої пульсації жесту від престо	prestissimo ♩ = 200
20.	Престо	presto	Жест-дуже швидко	Дуже швидка міждолева пульсація жесту, що інколи вимагає інтеграції долей	presto ♩ = 184
21.	Раллен-тандо	rallentando	Жест-сповільнення	Невелике поступове сповільнення, що регулюється жестом за рахунок стримування міждолевої пульсації	rallentando, rallent.
22.	Рубато	rubato	Жест-скорочення	Скорочення темпу за рахунок жестів, що виконуються не строго в такт, у часі вільно	rubato

1	2	3	4	5	6
23.	Стрінчендо	stringendo	Жест-прискорення	Жест, що скорочується і прискорюється поступово	stringendo
24.	Фермата	fermata	Жест-зупинка	Жест, що зупиняється в темпі і вимагає підготовки його виконання	fermata ☹, ☺
25.	Темпо прімо	tempo primo	Жест-відновлення	Жест, що приводить у відповідність темп після його сповільнення або прискорення	tempo primo
26.	Рітенуто	ritenuto	Жест-затримання	Жест, що затримує темп з допомогою сповільнення міждолевої пульсації	ritenuto, rit.
27.	Мольто	molto	Жест-перебільшення	Жест, що перебільшує міждолеву пульсацію: molto allegro – дуже скоро; molto adagio – дуже повільно	molto
28.	Рітардандо	ritardando	Жест-запізнення	Жест, що шляхом запізнення його подачі поступово сповільнює темп	ritardando, ritard.
29.	Тенуто	tenere	Жест-збереження	Жест, що точно витримує, зберігає тривалість і рівний по силі	tenere, ten.
30.	Маршово	marcia	Жест-марш	Жест характеризує різні марші: військові, похоронні, урочисті, весільні, спортивні, жартівливі і т.д.	marcia

Таблиця 4.7

Диригентські знаки динамічні

№ п/п	Назва знаку	Іншомовне позначення знаку	Значення знаку, жесту	Зміст знаку	Запис знаком, словом, аббревіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1.	Акцент	accento	Жест-удар	Знак, що вимагає жесту, при допомозі якого виділяється звук чи акорд шляхом піднесення сили звуку	accento, >, v.
2.	Аббасандо	abbacando	Жест-спад	Знак вимагає жесту на поступове зменшення сили звуку. Те саме, що димінуендо	abbacando 
3.	Каландо	calando	Жест-зменшення	Знак вимагає зменшення сили звуку, затихання і вимагає відповідного жесту	calando
4.	Крещендо	crescendo	Жест-посилення	Знак передбачає поступове посилення сили звуку і вимагає відповідні жести	crescendo, cresc., 
5.	Дімінуендо	diminuendo	Жест-затихання	Знак означає поступове зменшення сили звучання і регулюється відповідними жестами	diminuendo, dim., 
6.	Мецца воце	a mezza voce	Жест-в півголосу	Знак, що вимагає тихого, неповного звучання голосу і відповідного жесту, який регулює відповідну динаміку	a mezzo voce

1	2	3	4	5	6
7.	Меццо піано	mezzo piano	Жест-помірний	Знак вимагає помірно тихого звучання і певних жестів, що його регулюють	mezzo piano, mp.
8.	Меццо форте	mezzo forte	Жест-стриманий	Знак вимагає помірно стриманого звучання і відповідних жестів	mezzo forte, mf.
9.	Піано	piano	Жест-спокій	Знак вказує на тихе звучання і вимагає спокійних жестів	piano, p.
10.	Субіто	subito	Жест-раптовий	Знак вказує на раптове, несподіване звучання, голосне чи тихе	subito, sub f, sub p
11.	Сфорцандо	sforzando	Жест-напруга	Знак вимагає раптового і різкого динамічного жесту великої сили, що виділяє звучання серед інших динамічних показників перед і після звуку чи акорду	sforzando, sfz.
12.	Форте	forte	Жест-сильний	Знак вказує на сильне, дуже голосне звучання і вимагає активних жестів	forte, f.
13.	Фортісімо	fortissimo	Жест-найсильніший	Знак вимагає найбільш голосного звучання, збільшеного на ступінь від форте, і вимагає досить активних жестів	fortissimo, ff.

1	2	3	4	5	6
14.	Сморцандо	smorzare	Жест-подавлення	Знак означає, що сила звуку завмирає, ослаблюється та сповільнюється темп, а жести регулюють ці показники	smorzare, smorz.
15.	Соноро	sonoro	Жест-звучний	Знак вимагає дзвінкого, звучного, голосного звучання і відповідних активних жестів	sonoro
16.	Морендо	morendo	Жест-завмираючий	Знак вказує на поступове і повне затухання звучання і виконується завмираючим жестом	morando

Таблиця 4.8

Диригентські знаки звукові

№ п/п	Назва знаку	Іншомовне позначення знаку	Значення знаку, жесту	Зміст знаку	Запис знаком, словом, аббревіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1.	Імітація	iminitation	Жест-повторення	Знак, що вимагає повторення теми або мелодійного звороту іншими голосами	iminitation
2.	Інтонія	intono	Жест-точність	Знак, що передбачає: точне висотне виконання інтервалів; втілення художнього образу в музичних звуках; точне виконання мелодії, мелодичних зворотів	intono

1	2	3	4	5	6
3.	Какофонія	kakos phone	Жест-хаос	Знак, що передбачає сумбурне, хаотичне нагромадження звуків	kakos phone
4.	Канон	kanon	Жест-правило	Знак, що означає виконання мелодії почергово, різними голосами, через певний проміжок часу	kanon
5.	Кантабіле	cantabile	Жест-співучий	Знак передбачає співучий характер виконання музичного твору чи частини і вимагає такого ж жесту	cantabile
6.	Кантелена	cantilena	Жест-зв'язка	Знак означає співучість мелодії, мелодичне виконання мелодичної музики і вимагає таких жестів	cantilena
7.	Кантус фірмус	cantus firmus	Жест-повтор	Знак вимагає повторення головної мелодії без змін у різних голосів, що потребує проведення жестом	cantus firmus
8.	Гліссандо	glissando	Жест-під'їзд	Знак передбачає спів або гру манерою під'їзду від високих звуків до низьких і навпаки	glissando, glis.
9.	Поліфонія	polyphone	Жест-проведення	Знак багатоголосся, що передбачає розвиток самостійних мелодій, узгоджених гармонічно, і вимагає управління жестом	polyphone
10.	Гомофонія	homos phone	Жест-узгоджений	Знак багатоголосся, де мелодія є головною, а інші голоси їй підпорядковуються гармонічно. Жест узгоджує цю рівновагу	homos phone

1	2	3	4	5	6
11.	Унісон	unisono	Жест-виразний	Знак означає одногосноне звучання всіх або декількох голосів на одних і тих же звуках по висоті та через октаву	unisono
12.	Вібрато	vibrato	Жест-коливання	Знак передбачає коливання звуку інструмента або голосу, що вимагає узгодженого управління жестом у процесі колективного виконання	vibrato
13.	Регістр	registrum	Жест-висотний	Знак передбачає управління звукоутворенням у різних частинах діапазону голосів і розрізняється як високий, середній, нижній	registrum
14.	Сопрано	coprano	Жест-голосу	Знак, що визначає високий співучий голос (жіночий, дитячий), якому найбільш часто доручається мелодія	coprano, S.
15.	Альт	alt	Жест-голосу	Знак означає партію в хорі з низьких жіночих або дитячих голосів	alt, A
16.	Тенор	tenore	Жест-голосу	Знак означає партію з високих чоловічих голосів	tenore, T
17.	Бас	basso	Жест-голосу	Знак означає хорову партію з низьких чоловічих голосів	basso, B

Таблиця 4.9

Диригентські знаки ритмічні

№ п/п	Назва знаку	Іншомовне позначення знаку	Значення знаку, жесту	Зміст знаку	Запис знаком, словом, аббревіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1.	Такт	tactus	Жест-метр	Знак, який обмежує замкнутий цикл метру, ним вимірюється і в нотному записі відмежовується вертикальними лініями, тактовою рисою	tactus, 2/4, 3/4, 4/4, і т.д.
2.	Метр	metron	Жест-міра	Знаки, що визначають порядок чергування рівних за тривалістю долей музики і в ритмі складають співвідношення музики до часу	metron
3.	Ритм	rhythmos	Жест-тривалість	Знаки, що визначають закономірне чергування сильних і слабких долей в такті, виражених ритмічними тривалостями, та вимагають певну кількість жестів	rhythmos
4.	Метро-ритм	metron rhythmos	Жест-мірало	Знаки, що визначають тривалість звуку в одиниці виміру, часі і можуть відтворюватися жестами	metron rhythmos
5.	Ціла нота	semibreve	Жест-вимір	Знак, що виконується, в основному, на чотири удари, жести	semibreve, o.

1	2	3	4	5	6
6.	Половинна нота	minima	Жест-вимір	Знак, що виконується за тривалістю на два удари, жести	minima, d
7.	Четвертна нота	semiminima	Жест-вимір	Знак, що виконується на один удар, жест за своєю тривалістю	semiminima ♪
8.	Восьма нота	fusa	Жест-вимір	Знак виконується на один удар, жест – дві тривалості	fusa ♪, ♪, ♫
9.	Шістнадцята нота і т.д.	simicroma	Жест-вимір	Знаки, що припадають по чотири ноти на один удар, жест	simicroma ♪, ♪, ♫, ♫
10.	Дуоль	duole	Жест-поділ	Знак, що поділяє ноти з крапкою на дві рівні частини і вимагає жесту з відповідною внутрідолевою пульсацією	duole L ² ♪
11.	Тріоль	triole	Жест-поділ	Знак, що означає поділ ритмічної тривалості цілої, половинної, четвертної, восьмої і т.д. на три рівні частини і вимагає відчуття внутрідолевої пульсації	triole L ³ ♪
12.	Квартоль	quartus	Жест-поділ	Знак, що вимагає поділу 3-дольного такту на чотири рівні частини	quartus L ⁴ ♪
13.	Квінтоль	quintus	Жест-поділ	Знак, що означає поділ ритмічної одиниці на п'ять рівних частин	quintus L ⁵ ♪
14.	Секстоль	sestina	Жест-поділ	Знак ділить ритмічну одиницю на шість рівних частин	sestina L ⁶ ♪

1	2	3	4	5	6
15.	Септоль і т.д.	septimus	Жест- поділ	Знак ділить ритмічну одиницю на сім рівних частин і передбачає відчуття в жести внутрішньої пульсації	septimus L 7 J
16.	Пауза	silence	Жест- мовчання	Знаки визначають час мовчання, що відпо- відають певним рит- мічним тривалостям, відтворених в жестах або в їх відсутності	silence -, -, 7 7 / і т.д.
17.	Синкопа	sincopé	Жест- наголос	Знаки, що змішують ритмічні акценти переносу сильної долі на слабку і навпаки та мають відтворення в жесті	sincopé ♩, ♩, ♩ і т.д.
18.	Алла бреве	alla breve	Жест- об'єд- нання	Знак, що об'єднує чотиридольні розміри, які виконуються “на два” удари, жести	alla breve C

§ 1. Робочі програми для студентів та викладачів музичного факультету

У процесі підготовки майбутнього вчителя музики вивчається багато музичних дисциплін: теорія музики, історія музики, гармонія, аналіз музичних форм і т.д., які забезпечують музично-теоретичну частину цієї підготовки. Інші – забезпечують діяльну частину цієї підготовки, а саме: диригування, гру на музичному інструменті, хоро-вий клас, і практикум роботи з хором тощо. Між першою і другою групами цих дисциплін є спільне – вони вивчають **науку про мистецтво музики**. Диференціацію сучасних дисциплін передбачає включення в її зміст усього циклу науки. Цього вимагають майбутні кваліфікації: “бакалавр”, “магістр”. Для даних кваліфікацій передбачається включення у зміст освіти кожної дисципліни, програма яких забезпечує навчальні, виховні і розвиваючі компоненти впливу. Навчальна дисципліна “Диригування” включає у свій зміст такі компоненти:

- зміст, який відтворює основні елементи диригентської діяльності вчителя музики в школі;
- зміст, обумовлений логікою викладу знань з основних напрямків диригентської діяльності вчителя музики;
- зміст, який передбачає засвоєння диригентських умінь і навичок;
- зміст, обумовлений формами організації навчання диригування;
- зміст, обумовлений музичним матеріалом для різних вікових категорій учнів;
- зміст, обумовлений комунікативною діяльністю учителя музики в процесі навчання учнів;
- зміст, обумовлений музичним матеріалом для диригентської діяльності, що забезпечує виховну мету;

- зміст, обумовлений музичним матеріалом використання у процесі навчання і розвитку школярів.

Дисципліна “Диригування” передбачає індивідуальну форму навчання у класі і групову – у хоровому класі, оркестрі. Для того, щоб вибрати оптимальний зміст заняття, розроблені уніфіковані “Робочі програми”. З цією метою:

- проаналізовано зміст навчально-музичного матеріалу, який дозволяє вирішувати його освітні, виховні і розвиваючі функції, що передбачають підготовку майбутнього вчителя музики до диригентської діяльності в загальноосвітній школі і за її межами;
- з відібраного змісту освіти виділені основні теми занять, визначені творчі завдання, вирішення яких передбачає формування знань, умінь і навичок диригентської діяльності майбутнього вчителя музики;
- з навчального матеріалу вичленені поняття, творчі завдання, уміння і навички диригентської техніки, знання про художнє засвоєння музичних образів;
- зміст кожної теми розділений на декілька логічно завершених частин, оволодіння якими передбачає вирішення творчих завдань на більш складному музичному матеріалі, на новому витку знань і вмінь;
- у кожній частині навчально-музичного матеріалу виділені найбільш ключові знання, уміння і навички творчої діяльності з організації і управління виконавськими колективами;
- до кожної теми заняття підібраний дидактичний матеріал, в якості якого виступає навчальна література, музичні твори для школярів і музично-естетичні матеріали для дорослих;
- визначена основна і додаткова література до кожної теми заняття різних наукових і навчальних напрямків (для учителя музики, для диригентів-професіоналів), яка дає можливість викладачу вибірково підійти до рекомендації її студентові;
- здійснена міжпредметна координація навчального матеріалу, яка дає можливість коректувати і моделювати його для

актуалізації знань, умінь і навичок з інших навчальних дисциплін;

- складені примірні тематичні плани з урахуванням рекомендованого часу на вивчення теми курсу, що дає можливість маневрувати бюджетом часу згідно з музичною підготовленістю майбутнього вчителя;
- тематична побудова курсу диригування створює сприятливі умови для диференціації процесу навчання на основі підбору дидактичних матеріалів до кожної теми;
- у змісті освіти з диригування передбачено вирішення виховних завдань на основі відбору дидактичних матеріалів до тем курсу, в якості яких виступають музичні твори, здатні впливати на процес формування громадянського, державницького світогляду, патріотичних і національних переконань, на естетичну культуру майбутнього вчителя музики;
- процес педагогізації навчального процесу диригування реалізується у зв'язку з вирішенням творчих завдань з вивчення шкільного репертуару, які рівномірно, з урахуванням педагогічної діяльності майбутнього вчителя в учінні, розподілені згідно з темами курсу;
- у змісті освіти з диригування влючена система оцінки навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики; контрольні заходи і їх графік, складений згідно з “Навчальною програмою з диригування”.

Пропоновані “Робочі програми” для викладачів і студентів музичних факультетів університетів розроблені нами як примірні з урахуванням того, що зміст освіти з диригування залишається спільним. Можуть змінюватися терміни навчання, але мета і навчально-виховні завдання залишаються ідентичними. Тому рекомендована кількість годин у примірних тематичних планах може змінюватися згідно з навчальними програмами дисципліни. Викладач зберігає всі головні теми в змісті, забезпечує усвідомлене засвоєння їх студентом, переносить на самостійне вивчення більш простих знань, умінь і навичок якщо є нестача бюджету часу на вивчення. Враховуючи диференціацію процесу навчання диригуванню, кожен викладач

складає “Індивідуальні робочі плани студента” у зміст яких входять музичні твори, здатні охопити всі основні творчі завдання, передбачені в “Робочих програмах”.

Система контролю і перевірки їх виконання здійснюється студентом, який має “Робочу програму з диригування” і викладачем згідно з контрольними заходами, заліками і екзаменами, а також у період “Педагогічної практики в школі” і на заняттях із “Практикуму роботи з хором”.

Одночасно свої знання, уміння і навички курсу диригування студент реалізує у процесі написання “Аналізу музичного твору”, “Анотації на музичний твір шкільного репертуару” і “Дипломного реферату на твори державного екзамену з диригування хором”.

У процесі “Практикуму роботи з хором” студент актуалізує свої знання і диригентські вміння безпосередньо з навчальним хором та з творчими колективами школярів. Під час педагогічної практики в школі диригентські та хормейстерські вміння актуалізуються в роботі з класом, розглядаючи його як виконавський творчий колектив.

Пропонуємо “Робочі програми з диригування” для студентів музичних факультетів університетів із терміном навчання 5 років.

Робоча програма для студентів I курсу

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Диригування посідає значне місце в комплексі музичних дисциплін, за допомогою яких майбутні спеціалісти набувають кваліфікацію в галузі музичного мистецтва.

Завдання “Робочих програм” – допомогти у формуванні вмінь студентів самостійно опрацьовувати науково-методичну, музичну літературу і застосовувати її у практичній діяльності з керівництва музичними колективами.

Навчальна мета: привити любов до диригентської діяльності та хорового співу, навчити засвоювати хорові партитури, інтерпретації музичних образів і передавати свій задум різними засобами диригентської виразності (словом, співом, жестом і т. д.), відпрацювання природних пластичних, цілеспрямованих диригентських жестів на основі координації рухів плеча, передпліччя, кисті, розвинути міміку обличчя; розвинути слухові відчуття, з цією метою відпрацювати відповідні слухо-моторні зв'язки, обумовлені особливостями мистецтва хорового диригування; розвинути асоціації як необхідний компонент для художнього виконання твору, встановлення контакту з уявним хором.

В основу складання “Робочої програми” взято “Програму з диригування для студентів музичного факультету”.

Рекомендована в них науково-методична література охоплює теоретичну та практичну частини, список творів для практичних занять студентів. В основу розподілу матеріалу покладено принцип поступового ускладнення, який потрібно врахувати при складанні індивідуальних планів студента.

Необхідно зазначити, що в науково-методичній літературі з хорового диригування деякі теми пояснюються неточно, подекуди – суперечливо. Викладач повинен дати студенту рекомендації як опрацьовувати літературу (виділити головне, згрупувати матеріал, зіставити і т. д.), а також указати на ту літературу, яка вважається найдоцільнішою

для практичних занять в його класі. З цією метою подаємо програмний зміст теми. Зазначені до теми списки літератури не обмежують викладача і студента у доборі та використанні науково-методичних матеріалів і нових видань. Обсяг самостійної роботи визначається індивідуально. З цією метою подаємо додаткову літературу.

Робочою програмою передбачено, що студент I курсу повинен засвоїти теоретичний матеріал та практично закріпити його при опрацюванні хорових творів згідно із запланованими годинами. Проте у своїх індивідуальних робочих планах викладач може змінити кількість годин на вивчення теми, враховуючи музично-теоретичну підготовку студента.

До індивідуального робочого плану студента включаються твори прості за формою, з нескладним ритмічним рисунком, у помірному темпі, з ясною тональною структурою. Їх схема: 3/4, 4/4, 2/4. За програмою студент повинен вивчити 12–14 творів. Сюди входить шкільний репертуар, який студент опановує самостійно і вміє виконати під власний акомпанемент. У методичних рекомендаціях окремим розділом подається приблизний репертуарний список хорової літератури українських та зарубіжних композиторів.

Основні тези теоретичного курсу студент конспектує, а також дає письмовий аналіз творів (двох), які є обов'язковими в його індивідуальному плані. Тому в методичних рекомендаціях є й план письмового аналізу хорового твору та основні вимоги до його виконання. Робота здійснюється під керівництвом викладача і подається на модулі № 1, 2 в I-му семестрі та модулі № 1, 2 – в II-му семестрі. На завершену письмову працю керівник пише відгук.

Подаються програмові вимоги за кредитно-модульною системою оцінювання знань, умінь та навичок із диригування.

ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ:

- 9–10 балів – відмінно (А)
- 7–8 балів – добре (ВС)
- 5–6 балів – задовільно (ДЕ)
- 3–4 балів – незадовільно з повторним складанням (FX)
- 1–2 бали – незадовільно з повторним курсом (F)

ПРИМІРНИЙ ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва теми	К-сть годин
I семестр		
1.	Вступ. Техніка диригування і її значення для учителя музики.	2
2.	Технічні засоби диригування.	2
3.	Основні позиції диригування.	2
4.	Загальні принципи диригентських схем.	2
5.	Структура руху долей в диригентських схемах.	3
6.	Основні принципи і характер диригентських жестів.	4
7.	Три моменти початку диригентського виконання.	3
8.	Диригування хорових творів в розмірі 3/4 у помірному темпі.	3
9.	Функція правої і лівої рук в процесі диригування.	4
10.	Диригування хорових творів в розмірі 4/4 у помірних темпах.	3
11.	Диригування хорових творів у дводольному розмірі.	3
На семестр:		32
II семестр		
12.	Поділ музичного твору на частини.	7
13.	Вироблення головних зв'язуючих диригентських рухів у помірних темпах.	10
14.	Темпи. Поняття про їх основні види.	5
15.	Змінні динамічні відтінки.	10
16.	Фермата в кінці твору і його частин.	4
17.	Навички роботи з камертоном.	2
На семестр:		38
Всього:		70

I СЕМЕСТР

ТЕМА I ВСТУП. ТЕХНІКА ДИРИГУВАННЯ І ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1. Вступ. Музично-естетичне виховання засобами хорового співу.

Хоровий спів як важливий засіб естетичного виховання учнів. Прогресивні форми розвитку дитячого хорового співу в школі – класні хори, шкільні хори, хорові студії.

2. Роль диригента в розучуванні та виконанні твору шкільним хором. Самостійна робота диригента над партитурою.

Роль диригента у формуванні репертуару хору. Три періоди роботи диригента над партитурою: ілюстрація музичного твору; розучування твору (репетиція); виконання твору (концерт). Робота диригента над партитурою. Три етапи роботи диригента над партитурою: попереднє ознайомлення з музичним твором; вивчення партитури; планування методів роботи по вивченню партитури з колективом. Музично-теоретичний та вокально-хоровий аналіз.

3. Поняття про техніку диригування. Технічна і художня сторони диригентського мистецтва.

Суть диригування як мистецтва керування колективним виконанням музичного твору. Техніка диригування і її значення для диригента шкільним хором. Технічні і художні сторони диригентського мистецтва. Роль вправ при освоєнні техніки диригування. Техніка диригування (мануальна техніка) як засіб вирішення художніх завдань при беззвучному керуванні колективом. Емоціональні і раціональні фактори техніки диригування.

Основна література

1. Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования. – М.: Музыка, 1969. – С. 6-9.
2. Доронюк В. Курс техніки диригування. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 3-39.
3. Колесса М. Основи техніки диригування. – К.: Музична Україна, 1973. – С. 3-5, 189-194.
4. Канерштейн М. Вопросы дирижирования. – М.: Музыка, 1972. – С. 5-12.