

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА
ІНСТИТУТ МИСТЕЦТВ**

**В.Д. ДОРОНЮК, Л.І. СЕРГАНЮК,
Ю.М. СЕРГАНЮК**

ДИРИГЕНТ ШКІЛЬНОГО ХОРУ

**Навчальний посібник для викладачів, студентів
вищих навчальних закладів музичного профілю та
вчителів музики шкіл різного типу**

**Івано-Франківськ
2009**

УДК 37:78-054

ББК

Д-

Рекомендовано до друку Вченою радою Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Протокол № від 2009 р.

Автори:

Доронюк Василь Дмитрович – доцент кафедри хорового диригування Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, заслужений працівник культури України;

Серганюк Любов Іванівна – доцент кафедри хорового диригування Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат мистецтвознавства;

Серганюк Юрій Миколайович – доцент кафедри хорового диригування Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, заслужений працівник культури України.

Рецензенти:

- 1.
- 2.
- 3.

Д- *Доронюк В. Д. Диригент шкільного хору : навчальний посібник / В. Д. Доронюк, Л. І. Серганюк, Ю. М. Серганюк. – Івано-Франківськ : Видавництво “Плаї” ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2009. – с.*

ISBN 978-966-640-

Навчальний посібник рекомендовано викладачам і студентам вищих навчальних закладів музичного профілю та вчителям музики шкіл різного типу.

У посібник увійшли матеріали й питання підготовки вчителя-диригента до вокально-хорової творчості в умовах загальноосвітньої школи та навчальних закладів музичного профілю. Автори розкривають основні методи формування знань, умінь і навичок диригентської діяльності вчителя в умовах школи. Указано на шляхи функціонування майбутнього вчителя-диригента та формування підготовки до роботи з хоровими колективами школярів.

УДК 37:78-054

ББК

ISBN 978-966-640-

© Доронюк В.Д., Серганюк Л.І., Серганюк Ю.М., 2009.
© Видавництво “Плаї” ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2009

Зміст

ПЕРЕДМОВА

Розділ I. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

- §1. Професійна направленість музично-педагогічної освіти майбутнього учителя-диригента
- §2. Специфічні особливості підготовки учителя музики до диригентсько-хорової творчості.
- §3. Професія учителя-диригента: навчання і функціонування.

Розділ II. ТЕХНІКА ДИРИГУВАННЯ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ-ДИРИГЕНТА

- §1. Технічні засоби диригування.
- §2. Основні принципи і характер диригентських жестів.
- §3. Знакова система диригування та раціонально-емоційні аспекти спілкування диригента з шкільними хоровими колективами.

Розділ III. ОСНОВИ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ДИРИГЕНТА

- §1. Основні вокально-педагогічні якості вчителя-диригента.
- §2. Музично-педагогічні передумови оволодіння співацьким апаратом учителем-диригентом.
- §3. Підготовка майбутнього вчителя-диригента до диригентсько-хормейстерської діяльності в умовах школи.

Розділ IV. ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНИХ ХОРІВ УЧИТЕЛЕМ-ДИРИГЕНТОМ

- §1. Педагогічні умови формування хорового колективу молодших школярів.
- §2. Психолого-педагогічна характеристика хору школярів середнього віку.
- §3. Музично-естетичні потреби й інтереси хору школярів

юнацького віку.

Розділ V. МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ ДИРИГЕНТА ШКІЛЬНИХ ХОРІВ

- §1. Основні умови музично-теоретичного та педагогічного формування творчих умінь з музичної грамоти та сольфеджіо.
- §2. Музично-історичні знання та їх застосування в процесі хорової діяльності вчителя-диригента.
- §3. Педагогічні основи підбору музичних творів для роботи з хоровими колективами школи та організаційні форми навчання.

Розділ VI. ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПРАЦІ ДИРИГЕНТА

- §1. Виконавська діяльність учителя-диригента та його інструментальне забезпечення
- §2. Акомпанемент хорових партій та цілісного твору.
- §3. Читання партитур шкільного репертуару на музичному інструменті.

ЛІТЕРАТУРА

ДОДАТКИ

ПЕРЕДМОВА

Пропонована викладачам і майбутнім учителям музики загальноосвітньої школи книга присвячена проблемі розвитку педагогічної творчості в галузі музичного мистецтва, процесі їх підготовки до диригентської діяльності як важливої складової підвищення професійної майстерності. Професійно-педагогічна діяльність учителя музики за своїм змістом і характером відзначається винятковою багатоплановістю. Вона охоплює всі аспекти роботи, спрямовані на формування і розвиток *музичної культури школярів* в обсязі, передбаченому навчальними планами й програмами школи з дисципліни “Музичне мистецтво”. Одночасно охоплює численні напрями позакласної й позашкільної роботи з учнями та включає вчителя в музично-естетичну діяльність з дорослим населенням.

У системі професійної та громадсько-педагогічної діяльності вчителя музики української національної школи особливе місце посідає *диригентська діяльність*, яка є складовою частиною всіх, без винятку, аспектів педагогічної творчості що пов’язані з музичним мистецтвом.

Підготовка вчителів музики до праці в загальноосвітніх школах здійснюється в педагогічних інститутах університетів, на музично-педагогічних факультетах Інституту мистецтв і в музично-педагогічних коледжах. Аналіз роботи вчителів дає основу говорити про те, що знання, уміння і навички, які вони отримали у ВНЗ і повинні реалізувати в школі, недостатньо відтворює специфіку професії. Комплексна підготовка вчителя, а саме: педагог, психолог, вокаліст, диригент, інструменталіст, теоретик свідчить про те, що загальнотеоретичні та практичні основи професії вчителя музики дещо відстають від сучасних вимог, від такої всебічної освіченості. Залежно

від попередньої підготовки абітурієнтів із музики (теоретичної, інструментальної, вокальної, диригентської) майбутній учитель не завжди сприймає таку комплексну цілеспрямованість і мотивацію навчання. Часто вони виражають себе в якійсь одній галузі музично-педагогічної діяльності (наприклад: добре знає теорію й історію музики, але слабо володіє вокальним і диригентським мистецтвом; уміє диригувати й володіє вокалом – недостатньо володіє інструментом і т. д.).

З іншого боку, викладання цих дисциплін (педагогіка, психологія, вокал, диригування, інструмент, музично-теоретичні) часто порводиться у відриві від комплексної підготовки вчителя музики. Це пояснюється тим, що підготовка викладацьких кадрів для музично-педагогічних факультетів здійснювалася консерваторіями, що готували спеціалістів вузького профілю (піаністів, вокалістів-солістів, диригентів професійних колективів, теоретиків і т. д.). Вони прививають уміння і навички виконавської культури, залишаючи осторонь комплексний взаємозв'язок учителя із школою, дітьми, що недостатньо розкривають особливості професії вчителя музики, її основних компонентів його діяльності.

Оскільки робота вчителя музики в загальноосвітній школі вимагає цілого комплексу професійних якостей і складається із цілого ряду досить складних структурних компонентів, необхідно особливу увагу звернути на підготовку такого вчителя до індивідуальної праці з дітьми, до позакласної і позашкільної роботи, бо ці питання його професійної діяльності майже не висвітлені в літературі.

У книзі автори намагаються розкрити шляхи вдосконалення професійно-педагогічної кваліфікації вчителя музики. Це пов'язано з тим, що: усі знання, уміння і навички, які необхідні вчителю, він повинен набувати в

педагогічній системі з урахуванням своєї професійної діяльності; у музично-педагогічній творчості; у психолого-педагогічному дослідженні; у джерелах самоосвіти та самовдосконалення. З цією метою необхідно:

1. У зв'язку з національним відродженням школи та впровадженням особливостей реформи на основі Болонської системи освіти, і у зв'язку з новою програмою “Музичне мистецтво” виросла роль учителя як *музиканта комплексного зразка*. Його роль підсилюється не тільки поясненням теоретичних постулатів музичного мистецтва, а навчати самою музикою, тобто підкріплювати виконавською культурою школярів. Не запитувати й самому відповідати, а навчити учнів відповідати виконанням засобами музики.

2. Такі вміння і навички вчителя музики, як спів індивідуальний, повинен втілитися в уміння і навички школярів як найбільш доступний для виконання в індивідуальній і колективних формах музикування.

3. Співочі й диригентські знання, уміння і навички повинні стати системою поєднання музичного мистецтва з психолого-педагогічною творчістю формування національно-свідомої особистості українця.

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, зверненими до вищих закладів, музичних факультетів інститутів та університетів музичного профілю.

Педагогічна діяльність учителя музики зальноосвітньої школи спрямована на реалізацію важливої соціальної функції – 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, *учитель музики виконує функції викладача відповідної навчальної дисципліни під назвою “Музичне мистецтво”*. 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 пояснючій записці до навчальної програми з музики. Головні з них полягають у тому, щоб навчити школярів слухати й 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 й виконувати її.

Як видно з наведених вище завдань, зміст викладацької діяльності вчителя музики включає формування у

школярів уміння слухати й чути музику, вивчення основ музичної грамоти, ознайомлення з життям і діяльністю композиторів, виконавців, вивчення основ української і світової музичної культури, ознайомлення з видатними 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, із цього предмета педагог має вивчити з учнями значну кількість пісень. Практично він навчає учнів основам виконавського мистецтва, а учні класу виконують функції хорового колективу, у 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 вчителя 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 й кожного учня зокрема.

Зміст професійної діяльності вчителя стосовно до аспектів праці, яку ми розглядаємо, визначається всією системою завдань національного виховання школярів, включаючи патріотичне, моральне й 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 в 9–12 класах виключно в позаурочний час. Позакласна робота вчителя музики реалізується шляхом організації творчих учнівських колективів й 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 як у рамках школи, так і 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 у 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-педагогічній праці.

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

Отже, удосконалення професійної підготовки вчителя музики повинно бути спрямоване на формування в нього знань, умінь і навичок, які б забезпечили його підготовку до диригентської діяльності в умовах загальноосвітньої та 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 вокально-педагогічної діяльності. Ця підготовка передбачає оволодіння системою музично-

теоретичних знань, методологією і методикою творчої діяльності, чисельними вміннями й навичками.

Підготовка вчителя музики як диригента шкільних хорів відрізняється від такої підготовки диригента професійного колективу. Диригентська підготовка вчителя музики адачує навчальних закладів, які здійснюють підготовку диригентів для професійних колективів, а не вчителів музики визначається особливостями його майбутньої професійно-педагогічної діяльності в умовах школи..

Незважаючи на те, що навчальної літератури з хорошого й 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.Ереміаш, Ш.Мюнш, А.М.Пазовський, В.Ражников, Б.Хайкін та інших, розглядаються загальні *проблеми диригентського виконавського мистецтва*¹.

Питання *диригентської техніки* висвітлені в працях М.Багриновського, Л.О.Безбородової, В.Д.Доронюка, С.О.Козачкова, Е.Кана, М.М.Канерштейна, М.Ф.Колесси, О.Маль-

¹ 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.: Тритон, 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.

ко, І.О.Мусіна, К.А.Ольхова, К.Б.Птіци¹. Праці цих авторів вплинули на визначення змісту освіти з хорового і оркестрового диригування та 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, В.Д.Доронюк, А.А.Єгоров, В.Л.Живов, Н.В.Калугіна, В.І.Краснощоків, К.К.Пігров, В.Г.Соколов, П.Г.Чесноков, Ю.Серганюк². Ці автори збагатили зміст освіти хорових диригентів.

Підготовка вчителів музики до **диригентської діяльності** для загальноосвітніх шкіл у навчальних закладах музичного профілю розширила межі музично-естетичного виховання школярів у будинках школяра, естетичних цент-

¹ Багриновский Н.М. Дирижерская техника рук. – М., 1947; Безбородова Л.О. Дирижирование. – М.: Просвещение, 1985; Доронюк В.Д. Курс техніки диригування. – Івано-Франківськ, 2004; 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 Н.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.

² Анисимов А.Н. Дирижёр-хормейстер. – Л.: Музыка, 1976; Виноградов К.Л. 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. – К.: Держвидав України, 1961; Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості учителів музики. – Івано-Франківськ, 2007; 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.Н. 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., Їжак В.Є. Методика аналізу хорових творів. – Івано-Франківськ, 1992; Чесноков П.Г. Хор и управление им. – М.: Музыка, 1961.

рах і народних домах. Цьому посприяли українські й зарубіжні автори: О.Я.Ростовський, С.Е.Максимов, Л.О.Хлебникова, А.Ц.Мархлевський, В.Д.Доронюк, О.А.Апраксина, Л.Г.Арчажнікова, В.Г.Соколов, Г.П.Стулова, Г.М.Падалка, Ю.Є.Юцевич, В.М.Луговенко, В.А.Дженков¹ та ін.

Розробці *методики викладання хорового диригування* у вищих і середніх навчальних закладах присвятили свої дослідження Л.О.Андреєва, Л.О.Безбородова, В.Д.Доронюк, О.Поляков, А.А.Єгоров, А.П.Іванов-Радкевич, Я.Г.Мединь, К.А.Ольхов². 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 дири-

¹ Див.: Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. Тернопіль: Богдан, 2001; Максимов С.Е. Хоровое пение в школе. – Л.: Учпедгиз, 1962; Хлебникова Л.О. Методика хорового співу в початковій школі. – Тернопіль: Богдан, 2006; Мархлевський А.Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі. – К: Музична Україна, 1986; Доронюк В.Д., Зваричук Ж.І. Шкільне хорознавство. Івано-Франківськ, 2008; Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в школе. – М.: Просвещение, 1984; Арчажнікова А.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984; Соколов В.Г. Работа с детским хором. – М.: Музыка, 1981; Стулова Г.Л. Хоровой класс. – М.: Просвещение, 1988; Падалка Г.М. Учитель, музыка, діти. – К: Музична Україна, 1982; Юцевич Ю.Є. Музыка в школі. – К: Музична Україна, 1981; Луговенко В.Я., Ніколаєва Н.М. Українська хорова музика. – К: Музична Україна, 1985; Андрос Н.І., Дженков В.А., Семенко Н.Ф. Українська хорова література. – К.: Музична Україна, 1985.

² Див: Андреєва Л.А Методика преподавания хорового дирижирования. – М.: Музыка, 1969; Безбородова М.О. Дирижирование. – М.: Просвещение, 2000; Доронюк В.Д. Методика викладання диригування, – Івано-Франківськ, 2005; 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.

гентської діяльності в класі загальноосвітньої школи, у позакласній роботі, у громадсько-педагогічній роботі. Здійснюючи таку підготовку через форму індивідуального навчання, у майбутнього вчителя формують комплекс професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, які актуалізуються в процесі диригентської діяльності. Усе вирішувалося би просто й без ускладнень, якби майбутній учитель навчався диригувати в класі з хоровим колективом. Проте при масовій підготовці вчителів музики це неможливо й 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: як підготувати студента в класі до творчої роботи так, щоб його знання, уміння і навички забезпечили якісний рівень диригентської діяльності в реальних умовах школи? З цією метою необхідно визначити найбільш необхідні знання, уміння і навички диригентської діяльності вчителя музики в п'ять системних груп і забезпечити їх формування в 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;

- 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, уміннями й навичками іншої групи, але для теоретичного та 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 із його диригентської діяльності в загальноосвітній школі та за її межами.

Оволодіння знаннями, уміннями й навичками у вирішенні організації диригентської діяльності вчителя музики зводиться до найважливішого – удосконалення його самостійної роботи. Незважаючи 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, у 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 й 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 та його цілеспрямована дія 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 передує велика підготовча робота. Вона включає: ознайомлення з музично-хоровим твором на предмет доцільності його включення в репертуар; глибоке його вивчення та всебічний аналіз; апробацію його за допомогою диригентської техніки; підготовку диригента до роботи з колективом виконавців; роботу з виконавським колективом.

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

- складання тематичних репертуарів для класів, шкільних хорів різних вікових категорій;
- самостійне вивчення твору та його всебічний аналіз;
- підготовка 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, але з урахуванням віку школярів.

У процесі розробки таких завдань на індивідуальних заняттях із диригування необхідно зіставити їх із кожним з етапів роботи диригента й урахувати особливості диригентської діяльності вчителя музики. У цьому 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 й вивчення та виконання його з урахуванням тематичної спрямованості, художньої значимості, рівня естетичних запитів слухачів, їх естетичної культури, виконавських можливостей колективу й вчителя-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, необхідно майбутньому вчителю музики виконувати таку творчу роботу: скласти примірний нацької музичної літератури 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 та 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 в міру того, як студент отримує знання з інших дисциплін й 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 до 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, урахування 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 і забезпечення відповідних умов для роботи з колективом виконавців. Знання й уміння організації хорового колективу майбутній учитель формує в процесі вивчення “Хорознавства”, “Шкільного 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 й готовність її до репетиції і концерту;
- підготовка приміщення до занять (хорові станки, стільці, нотна дошка, диригентський пульта, освітлення тощо);
- складання розкладу роботи колективу;
- складання плану виховної роботи з колективом і підготовка вчителя до проведення виховних заходів;
- планування концертних виступів на перспективний період.

Ці та інші організаційні питання студент моделює в класі диригування для забезпечення “Практикуму роботи з хором”, “Педагогічної практики в школі”, роботи із шкільними хоровими колективами 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, її моделювання в 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, із допомогою яких здійснюється навчання виконавського мистецтва диригента й, у кінцевому результаті, оволодіння засобами управління виконавськими колективами в навчально-виховній роботі вчителя музики. Техніку диригування ми ставимо в один ряд із такими творчими вміннями й 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 звуковедення;
- 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 й 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**¹, 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 найбільшою мірою 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 й сольний спів. Вони забезпечують знаннями, уміннями й 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 й можливість їх застосування вимагає врахувати й творчі завдання, які закладені в музичному творі, що виступає в як дидактичний матеріал. Безперечно, не всі творчі вміння і навички інших дисциплін можна актуалізувати на індивідуальних заняттях, але “програти” їх уявно, сформулювати відповідні знання, моделювати їх, указати шлях до їх втілення – важливе завдання в підготовці вчителя музики до диригентської діяльності.

¹ Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики. – Івано-Франківськ, 2007.

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

- уміння і навички визначення елементів вертикального та горизонтального строю в музичному творі й уміння управляти ними за допомогою диригентської техніки;
- уміння і навички визначати елементи часткового й 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 і дорослих голосів і засоби управління ними;
- уміння і навички чистого інтонування та диригентські засоби управління ним;
- знання гігієни дитячих голосів та їх охорони в процесі управління динамічними показниками й підбору репертуару з урахуванням діапазону;
- уміння і навички розспівки хорового колективу 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 в 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 й т. п.). Робота над шкільним репертуаром вимагає від майбутнього вчителя оволодіння такими знаннями, уміннями й навичками, які дещо відрізняються від роботи над творами для “дорослих”. Крім того, що вчитель оволодіває всіма елементами музично-теоретичної, вокально-хорової підготовки й 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 спеціалізованому інструменті;
- 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 в 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 й фізіологічні можливості в процесі співу. Важливо, щоб учитель

музики в процесі диригентської діяльності розумів емоційну сферу школяра й володів методами й 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 й у процесі навчання музики, співу розробити систему диференційованого впливу на його розвиток;
- уміти визначити та знати фізичні й фізіологічні можливості школярів різних вікових категорій для формування їх співочих навичок, як індивідуальних, так і колективних;
- знати й 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;
- уміти визначити музичні задатки та здібності школярів і знати шляхи їх застосування;
- знати й уміти використовувати методи навчання в процесі хорового співу;
- знати теорію і практику музичного сприйняття та вміти управляти ним у процесі колективного виконавства;
- знати й уміти поєднати емоційні та раціональні сфери школяра для формування знань, умінь, навичок хорового співу.

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

Педагогічна значущість будь-якого навчального курсу, його місця і ролі в підготовці вчителів-диригентів визначається тим, якою мірою він своїм змістом відповідає

освітньо-виховним ідеалам суспільства й тим завданням музично-естетичного виховання, що стоять перед школою.

Загальноосвітня школа, яка дісталась у спадок молодій українській державі, свого часу була офіційно проголошена політично-ідеологічною установою. Її головна соціально-політична функція зводилася до ранньої ідеологізації та політизації дітей і юнацтва засобами музичного мистецтва. Тому зміст музичної освіти був повністю підпорядкований цій соціально-педагогічній функції. Найхарактернішою його особливістю були надмірні ідеологічні та політичні нашарування у формі численних догм і гасел, музичних образів і пісенних зразків (обов'язкових для вивчення), що не мали нічого спільного з життєвими реаліями дітей та юнацтва.

Школа, яку успадкувала молода Україна, опинилася в ситуації глибокої духовної кризи, негативні наслідки котрої залишаться відчутними ще тривалий час. За таких обставин визріла об'єктивна потреба в **орієнтації на новий виховний ідеал і пов'язані з ним педагогічні цілі й завдання** школи. Глибоке усвідомлення такої потреби зумовило генерацію ідей **відродження та розбудови національної школи**, тобто такої школи, діяльність якої ґрунтується на здобутках національної та світової культури, у тім числі – музичної. Тому не дивно, що проблема музичної освіти та виховання посіла належне місце у важливих документах про школу й освіту. В одному з них зазначається, що гуманітарна освіта має забезпечити прилучення школярів ... до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української і світової культури”.

В основу написання книги “Диригент шкільного хору” покладено результати проведених авторами багаторічних досліджень цієї проблеми в теоретико-методичному та практичному аспектах і напрацювання в процесі чи-

тання цього курсу. У ньому зроблено спробу узагальнити результати досліджень інших авторів, а також урахувати наявний досвід із питань підготовки майбутніх учителів музики до диригентської діяльності в умовах загально-освітньої школи.

У процесі роботи над посібником “Диригент шкільного хору” автори керувалися, головним чином, принципом зв’язку професійної підготовки студентів із практикою організації навчально-виховної роботи в школі. У посібнику використано матеріали з опублікованих раніше авторами навчальних посібників і методичних рекомендацій.

**ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДИРИГЕНТСЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В
УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ
ШКОЛИ**

§ 1. Професіональна спрямованість музично-педагогічної освіти майбутнього вчителя-диригента

Проблема розвитку педагогічної творчості й підвищення професійної майстерності учителя музики в умовах шкільної та вузівської реформ на основі Болонської освіти набула особливу актуальність. Щоб підняти навчально-виховний процес на якісно новий рівень, неможливо забезпечити активний педагогічний пошук тих, хто безпосередньо втілює в життя соціальне замовлення суспільства школі. Підготовка вчителя відзначається виключною складністю і багатоплановістю. Це зумовлено специфічними особливостями його професійної діяльності, складністю педагогічної дії і різних умов їх цільового перетворення, особливо коли це стосується музичного мистецтва, яке звучить, пропагується не тільки в школі, а й у повсякденному оточенні в побуті.

Крім того, пошук шляхів удосконалення вчительської праці часто ведеться без надійних орієнтирів, необхідних наукових обґрунтувань про суть педагогічної творчості, про його соціально-педагогічні функції, принципи організації і т. д. Тому результати професійно-педагогічної діяльності учителів навіть при їх добросовісному ставленні до своїх обов'язків нерідко бувають далекі від бажаних, що викликає професійний песимізм, усвідомлення власної непридатності, розчарованість у виборі професії і наступний перехід педагога в інші сфери діяльності. Такого роду небажані явища наносять велику економічну й моральну шкоду як суспільству, так і особі вчителя.

Одна з причин цього – недостатня підготовка до творчої діяльності майбутніх учителів. Напевне тому в системі загальнодержавних мір постійно виникають проблеми з реформуванням вищої освіти та загальноосвітньої школи. Найбільші реформи торкаються перебудови освіти в педагогічних навчальних закладах. Перед ними постійно ставляться завдання підвищення рівня і якості психолого-педагогічної освіти вчительських кадрів, зближення професійного навчання з практикою. Формування творчої особистості вчителя, здатного до успішного вирішення завдань виховання, навчання і розвитку школярів на рівні сучасних вимог Болонської системи й українського суспільства, – стержнева ідея реформи стосовно застосування її до педагогічних навчальних закладів.

Розглядаючи проблему професійної спрямованості музичної освіти вчителем-диригентом, ми виходимо з того, що ключем до її вирішення є творчий підхід до здобуття такої освіти, яка забезпечує комплекс музично-педагогічної творчості вчителя музики в реальних умовах загальноосвітньої школи. Такою зв'язуючою ланкою цього комплексу, на нашу думку, може стати *диригентська діяльність учителя музики*, у якій полягає суть педагогічної майстерності. Зважаючи на це, педагогічна майстерність засвоюється згідно з досвідом, який базується на педагогічних знаннях, здобутих у навчальному закладі, вивчаючи дисципліну “Педагогіка”. Опираючись на її зміст, принципи, з урахуванням системи організації та методів навчання, виникла “Музична педагогіка”, яка має свої специфічні особливості функціонування, свою знакову систему й свій “будівельний матеріал” – звук. Це поєднало індивідуальну й групову форми організації навчального процесу. Педагогічною наукою нагромаджено певний досвід розвитку творчості школярів у музичному мистецт-

ві та його виконавстві. Цьому прислужилися, найперше, українські композитори, створивши достатню кількість хорових і сольних творів. Численні психолого-педагогічні дослідження музичної освіти й виховання доводять, що музичні здібності людини особливо інтенсивно розвиваються в дитячі, підліткові та юнацькі роки, насамперед у процесі навчання в школі, якщо воно організовано належним чином. Результати музично-педагогічної творчості й експериментальних досліджень, спрямованих на пошуки шляхів розвитку музичних задатків і здібностей учнів у початковий період навчання в школі, докладно висвітлені в працях українських композиторів-класиків М.Лисенка, Ф.Колесси, М.Леонтовича, Я.Степового, М.Вериківського, В.Верховинця, С.Людкевича, Л.Ревуцького й у творчості сучасних композиторів – Б.Фільц, Л.Дичко, С.Скорика, Є.Станковича й багатьох інших, свідчать, що в навчальному процесі закладено практично невичерпні можливості розвитку музичних здібностей школярів. Музичною педагогікою нагромаджено певний досвід розвитку музичної творчості учнів загальноосвітніх шкіл. Значних успіхів у практичному розв’язанні цієї проблеми домоглися відомі вчителі-диригенти З.Жавчак, Є.Виноградова, І.Сабліна, Т.Копилова, А.Зайцева, І.Доскач, М.Кацал, М.Гончарова, І.Нетеча, Я.Павлик та ін.

Професіональна спрямованість музичної освіти вчителя-диригента без глибинних психолого-педагогічних знань неможлива. Найперше тому, що диригент у школі є одночасно вчителем дисципліни “Музичне мистецтво”, який здійснює навчально-виховний процес для розвитку творчих здібностей школярів, використовуючи музику. Ця дисципліна має свою особливу “знакову систему”, з допомогою якої здійснюється її запис і яка має особливий “будівельний матеріал” – звук. Звук має свої фізичні влас-

тивості – діє на слухову систему людини, а твори, сконструйовані на основі звука, діють на почуттєву сферу дитини, підлітка, юнака. Процес освоєння музичного мистецтва тісно пов'язаний із творчістю композитора й виконавця. Тому педагогічна творчість пронизує всю діяльність учителя. Найперше – *педагогічну творчість*.

Проте на практиці творчий підхід до розв'язання завдання музичного навчання та виховання учнів поки що є скоріше винятком ніж правилом. Можливості навчально-виховного процесу для розвитку творчих здібностей школярів використовуються далеко не повністю. Головна причина такого становища полягає в тому, що, не зважаючи на загальне визначення творчого характеру професійно-педагогічної діяльності вчителя, переважна більшість педагогів недостатньо до неї підготовлена.

Творчі здібності школярів можуть успішно розвиватися за умови відповідного підходу вчителя музики до організації педагогічного процесу. Тому успішне розв'язання завдань навчання та виховання молоді засобами музики вирішальною мірою залежить від творчості вчителя, його музичної освіченості, педагогічної ерудиції та майстерності. Педагогічна професія потребує від людини, яка присвятила їй своє життя, постійного творчого пошуку, невтомної роботи над собою, величезної душевної щедрості, любові до дітей, безмежної відданості справі.

Одночасно дуже часто за творчість видають довільні варіанти організації навально-виховної роботи, у тому числі й недосконалі, мотивуючи тим, що, як зазначається в багатьох музичних джерелах, професійна діяльність учителя музики є творчою за своєю природою. А ще гірше, коли на цю діяльність дивляться і сприймають її як розвагу. Виходить, ніби достатньо закінчити педагогічний навчальний заклад музичного профілю, одержати диплом

(скрипаля, вокаліста, піаніста, баяніста – вузьких спеціальностей), вступити на посаду вчителя, щоб вважати себе творчою особистістю, здатною забезпечити навчально-виховний процес загальноосвітньої школи.

Таке спрощене розуміння суті педагогічної творчості породжує чимало негативних явищ. Проте головна їх причина полягає в тому, що до недавнього часу підготовка майбутніх учителів до творчої діяльності не була нормативною вимогою до організації навчально-виховного процесу у вузах. Тому ця проблема була предметом турботи лише окремих викладачів, які більшою чи меншою мірою розв'язували її на ініціативних засадах. І тільки тепер, у зв'язку з поступовим оновленням роботи вищої школи на основі Болонської системи освіти, проблема підготовки студентів до педагогічної творчості набула надзвичайної актуальності й привертає увагу викладачів університетів. Це дає підставу сподіватися, що в перспективі вчителі музики оволодіють належними системними знаннями про педагогічну творчість і відповідними вміннями.

Висвітлення теоретичних і методологічних основ концепції ***педагогічна творчість учителя музики*** передбачає, найперше, указати шляхи підготовки студентів до педагогічного моделювання навчального пошуку на основі використання психолого-педагогічних знань, тісно пов'язавши їх із музичними засобами навчання і виховання шкільної молоді. Автори цього посібника виходять із того, що наукові праці вчених-педагогів, дидактів, методистів повинні втілитись у навчальні посібники, методичні рекомендації, репертуарні збірники для школярів різного віку, монографії.

Слід відзначити, що за останній період багатьма авторами написано ряд посібників, які ліквідовують прогалину

цільової підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи¹.

У навчальному процесі, що реалізується в загальноосвітній школі, професійна діяльність учителя музики невіддільна від навчальної діяльності учнів. Тому при розробці педагогічної моделі професійної підготовки майбутніх учителів, їх освіти необхідно врахувати функціонування системи “вчителі–учні”. Аналіз цієї системи

¹ Доронюк В.Д. Курс техніки диригування: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Обласна друкарня, 2004. – 291 с.; Доронюк В.Д. Методика викладання диригування: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Обласна друкарня, 2005. – 320 с.; Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 305 с.; Доронюк В.Д., Зваричук Ж.Й. Шкільне хорознавство: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2008. – 335 с.; Доронюк В.Д., Вовк М.В. Українська музична етнопедагогіка: Монографія. – Івано-Франківськ: Видавництво “Плай” ЦІТ, 2009. – 535 с.; Вовк М.В. Розвиток музично-виконавської діяльності молодших школярів: Навчально-методичний посібник. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 107 с.; Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Богдан, 2001. – 180 с.; Серганюк Л.І., Серганюк Ю.М., Їжак В.Є. Методика аналізу хорових творів. – Івано-Франківськ, 1992. – 140 с.; Горбатко С.С. Українська дитяча хорова література. – К.: НПУ, 2002. – 97 с.; Савчук В.Я. Пісенний світ школяра: Навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2008. – с.; Хрестоматія з практикуму шкільного репертуару: Навчальний посібник / Відп. ред. М.В. Вовк. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – Ч.І. – 172 с.; Хрестоматія з практикуму шкільного репертуару: Навчальний посібник / Відп. ред. М.В. Вовк. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2008. – Ч.ІІ. – 164 с.; Горбатко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам’янець-Подільський, 2007; Видавець П.П., Голик Г.Г. Психологія диригентсько-хорової діяльності. – Дрогобич: Вимір, 2000. – 108 с.

приводить нас до розробки концепції “музична творчість учителя – музична творчість учнів”.

Навчальний процес із музичної освіти в університеті проектується на систему “викладач–студент”. Сутність аналізу концептуального підходу полягає в перебудові навчального процесу на ґрунті пошуку шляхів приведення у відповідність двох структурно-функціональних систем: “учитель–учні” (творчість учителя – творчість учнів) і “викладач–студент” (творчість викладача – творчість студентів).

Такий підхід можна визначити як *концепцію вдосконалення навчального процесу* на основі принципу взаємозв’язку професійної підготовки студентів із практикою школи шляхом педагогічного моделювання творчої діяльності вчителя музики.

Необхідно зазначити, що музичну творчість ми розглядаємо *двох видів*: перший – музична творчість композиторів (пісенні, інструментальні твори), що втілюється в написанні музичних творів; другий – музично-виконавська творчість (соло, хор, ансамбль, гра на музичних інструментах, оркестри), що здійснюється в класі, у позакласній і позашкільній праці вчителів і учнів.

Зважаючи на те, що абітурієнти музично-педагогічних факультетів здають вступні екзамени, які мають творчий характер, тому їх звільнено від тестування з музики. Натомість вони виконують музичні твори на інструменті, пісні, ілюструють свої музичні, слухові, музично-теоретичні та інші здібності, на основі яких здійснюється конкурстий відбір. В основу цього відбору покладено основи вміння майбутнього вчителя музики, те, як він володіє постійним музичним “інструментом” – голосовим апаратом, завдячуючи якому співає. Цим самим “інструментом” володіє кожен учень, якого необхідно *навчити співати*.

Процес формування музичної культури школяра, як ідеальний результат навчання і виховання, передбачає теоретичні усвідомлення про суть вокально-педагогічної творчості вчителя музики в умовах загальноосвітньої школи, бо неможливо підготувати людину до будь-якої діяльності, не маючи чіткого уявлення про неї. **Вокально-педагогічна творчість учителя музики** покладена в основу його диригентської діяльності, яку ми розглянемо більш детально в подальшому.

Музична освіта вчителя музики тісно пов'язана з музично-теоретичними дисциплінами (музична грамота, сольфеджіо, гармонія, знакова система запису й т. д.) та історією музичного мистецтва (історія української музики, зарубіжна музика, українська музична етнопедагогіка, фольклор і т. д.), які забезпечують музично-педагогічну творчість учителя на уроках із “Музичного мистецтва” та в процесі диригентської діяльності. Одночасно музичну освіту вчителя забезпечують практичні заняття з хорових класів, вокальних ансамблів, солоспівів, які в майбутній педагогічній творчості займуть чільне місце. Тому на перший план музичної освіти майбутнього вчителя в системі “викладач–студент” і системі “вчитель–учень” постає творчість учителя й учнів у **педагогічному моделюванні навчального процесу**.

Модель навчального процесу вчителя з музичної освіти є не що інше, як його уявний образ. Бо, оволодіваючи знаннями музичного мистецтва, ми уявно проєктуємо ці знання на учня різного вікового цензу. Вони (знання) можуть бути матеріалізовані у формі опису, плану, програми, схеми, символічного зображення і т. д. Відповідно до наведеної вище структури навчального процесу із здобування музичної освіти майбутнім учителем його моделювання має на меті визначення цілей і завдань, змісту, методів, форм організації. Уявлення про

кожен із компонентів навчання, своєю чергою, можна виражати його педагогічною моделлю, яка в майбутньому вирішить завдання музично-педагогічної творчості. Наприклад, навчальний план чи програму з “Музичного мистецтва” можна розглядати як модель змісту музичної освіти з усіх напрямів педагогічної діяльності. Ці самі ознаки можна застосувати до шкільного підручника.

Необхідно зазначити, що моделювання навчального процесу з музичної освіти майбутнього вчителя буде значно глибшим і змістовнішим, як цього вимагає модель навчально-виховного процесу школи, але не слід забувати що із цих школярів виросте музичне майбутнє нашої нації, її композитори, виконавці, теоретики. Тому структура педагогічної моделі навчального процесу та закладена в ній інформація з музичного мистецтва залежать від того, у яких масштабах і в інтервалах часу розглядається цей процес. Так, навчальні програми дисципліни “Музичне мистецтво” охоплюють навчальний матеріал, який має за своїти школяр, більшою мірою конкретизовані через зміст і об’єм і формування знань, умінь і навичок. У початкових класах викладає музику вчитель-класовод з умовою, що він має музично-педагогічну освіту. При відсутності такої освіти цю дисципліну викладає вчитель-предметник.

Специфічною особливістю моделювання навчального процесу з музики є перспективність бачення динаміки музичного розвитку учня в близькій і віддаленій перспективі. Тому, знаючи про музичні здібності (музичний слух, пам’ять, ритм, голосові дані) учнів, творчий педагог не тільки добре інформований про своїх вихованців, якими вони є в даний час, а й здатний передбачити, якими вони будуть завтра, післязавтра, через рік, кілька років, оволодівши музичним мистецтвом.

Педагогічна наука у вузі цілеспрямована на формування практичних видів діяльності вчителя. Особливо це

стосується дисципліни “Музичне мистецтво” в школі. Тому при розробці теоретико-методологічних основ підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної творчості необхідно орієнтуватися на студентів, що будуть здійснювати диригентську діяльність. У диригентській діяльності найбільш яскраво втілені всі якості вчителя музики, тому що він:

- диригент;
- вокаліст;
- інструменталіст;
- теоретик.

Тому загальною методологією теорії педагогічної творчості й освіти є філософське вчення про творчий характер діяльності людини та розвиток її здібностей. З позиції філософії, головним фактором формування та розвитку особистості є спадковість, соціальне оточення та виховання в широкому розумінні цього слова. Щодо формування та розвитку особистості вчителя музики на перший план висувається *спадковість*. Вона проявляється, найперше, у наявності в майбутнього вчителя музики генетично вродженого *музичного слуху, ритму, музичної пам'яті та вокальних даних*. Систему цих якостей, які є необхідною умовою до музично-педагогічної творчості вчителя-диригента, можна назвати *педагогічною моделлю творчої особистості вчителя-диригента*.

Головна функція такої моделі полягає в тому, що для викладача вузу вона є своєрідним орієнтиром музичної освіти й керівництва розвитком творчої особистості вчителя-диригента. Значення даної моделі для студента полягає в тому, що в майбутньому вона також буде використовуватися ним у розвитку музичних здібностей школярів.

Розглянемо, яка ця модель, до якої буде прагнути викладач вузу в процесі музичної освіти майбутнього вчителя-диригента, і які якості їй притаманні.

Психолого-педагогічна структура вчителя-диригента вибудовується з різнорідних якостей, серед яких найбільш яскраві й необхідні складаються із:

- музичних здібностей (слух, пам'ять, ритм, голос і т. д.);
- темпераменту й динамічних характеристик особистості вчителя-диригента (інтелектуальна усвідомленість, волюва організованість; емоційно-почуттєва інтенсивність, вокально-педагогічна та диригентська спрямованість);
- характеру (емоційні, інтелектуальні, морально-вольові риси).

Усі ці якості функціонують у діалектичному взаємозв'язку як єдина цілісна система і є конкретним орієнтиром у формуванні музичної освіти та розвитку майбутнього вчителя-диригента. Як свідчать численні психологічні дослідження, кожна людина наділена багатьма задатками, які за сприятливих умов можуть перерости в здібності до творчої діяльності, але музичні здібності такі як музичний слух, ритм, музична пам'ять, важко піддаються розвитку й потребують багато часу, що обмежується терміном навчання у вузі.

Для того, щоб охарактеризувати істотні ознаки й особливості педагогічної моделі майбутнього вчителя-диригента, потрібно виділити її компоненти (музично-слухові здібності, волю, інтелект, емоції, вокально-педагогічну спрямованість і т. д.), бо вони зумовлюють ту чи іншу особливість диригентської діяльності вчителя. Наприклад, високий рівень розвитку музичних здібностей є необхідною умовою подолання труднощів, які виникають у процесі вокально-педагогічної діяльності, а високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей – запорукою успішного розв'язання творчих завдань.

Тому, характеризуючи педагогічну структуру творчої особливості вчителя-диригента, ми скористаємося дифе-

ренційованим аналізом окремих його якостей, пам'ятаючи про їх діалектичний взаємозв'язок.

Ураховуючи те, що предметом нашого аналізу є педагогічна структура творчої особистості майбутнього вчителя-диригента, формування та розвиток якого ми пов'язуємо з організацією педагогічного процесу на музичному факультеті вузу, наведемо стислий перелік тих якостей особистості, які зумовлюють його успішну **музично-педагогічну творчість**. Для творчої особистості вчителя-диригента надзвичайно важливими є певні **професійно-специфічні якості**.

Виразником якості майбутнього вчителя-диригента є **музичні здібності**, здатні забезпечити майбутню музично-педагогічну творчість в умовах загальноосвітньої школи. Найпершим характерним показником цієї здібності в студента є його **музичний слух**. Слух здатний розрізняти півтонову й тонову величину музичних інтервалів, з яких будується будь-якої складності мелодія як основна музична думка. Перевірка й визначення музичного слуху, його якості відбуваються в момент першої зустрічі викладача з диригування і майбутнього вчителя. Визначення слуху розрізняється як здатність сприймати, уявляти та відтворювати висоту музичних звуків. Це відбувається способом знайти даний звук на інструменті або проспівати голосом. Розрізняють музичний слух таких видів: **абсолютний, відносний, внутрішній, музично-вокальний**.

Музичний слух абсолютний визначається як здатність студента розпізнавати або відтворювати висоту окремого звука, не порівнюючи його з відомим звуком, указати його назву або назву акордового звукосполучення у вертикальному звучанні.

Музичний слух відносний – здатність студента визначати висоту звука шляхом порівняння з іншими звуками звукоряду, які йому відомі, а також упізнавати, визначати

й відтворювати музичні інтервали своїм голосом або на інструменті. Одночасно відносний слух проявляється в ладовому відчутті (мажор, мінор, народний лад). Гармонічний слух відчуває і сприймає акорди через визначення консонансів чи дисонансів їх побудов. Це має вагоме значення в процесі композиторської або аранжувальної творчості, у відчутті інтонації в межах звукової зони.

Внутрішній музичний слух – здатність уявляти, відчувати й усвідомлювати музику без її реального звучання, внутрішньо чути її, відновлювати в пам'яті, читати ноти внутрішнім слухом. Записувати її як музичний диктант без прослуховування ззовні.

Ці три види музичного слуху вкрай необхідні для вчителя-диригента й чіткої уяви викладача з диригування для розвитку слуху, хоч відомо, що музичний слух генетично вроджений.

Вокальна педагогіка розрізняє ще й **музично-вокальний слух**. “Вокальний слух, на відміну від музичного, що контролює відносну висоту, тривалість і силу звука, контролює його якість, відповідність звучання трактованому образу. Вокальний слух є аналізатором усіх звукових факторів голосу співака”¹, – стверджує М.В.Микиша – знаменитий оперний співак і педагог. Вокальний слух визначається в умінні відрізнити високоякісний, художній звук, тембр, слухомоторні відчуття голосу співака. “Вокальний слух виробляється на базі власного співацького досвіду, тривалого слухання інших співаків, спілкування з вокалістами й вокальними педагогами”². Особливо це стосується краси тембру людського голосу як найціннішої

¹Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. – К.: Музична Україна, 1985. – С.47.

²Стасько Г.Є. Творче та раціональне у вокальній підготовці спеціалістів музично-естетичного профілю // Вісник Прикарпатського університету.– Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип.IV. – С.173.

якості, яка залежить від обертонів голосу. Такий слух виховується через заняття з педагогом, через тренування, слухання і контролювання власного співу. “З усього сказаного можна зробити висновок: тільки маючи високорозвинений музично-вокальний слух, можна навчитися правильно співати. Без нього про це не може бути й мови”¹.

Важливою психологічною якістю майбутнього вчителя-диригента є його **темперамент**. Під темпераментом майбутнього вчителя музики ми розуміємо природні особливості поведінки, типові для даної людини, які проявляються в динаміці співу, тону і урівноваженості в процесі виконавства. У темперамент закладені всі психічні проявлення індивіда й він впливає на емоції, мислення, волю, темп та інтонацію мови. Наука психологія розрізняє чотири типи темпераменту людини, а саме:

- холеричний темперамент;
- сангвінічний темперамент;
- флегматичний темперамент;
- меланхолічний темперамент.

Холеричний темперамент майбутнього вчителя-диригента відзначається підвищеною збудливістю, що породжує неврівноваженість поведінки. Тому викладачу з диригування необхідно врахувати, що такі типи темпераменту відзначаються збудливістю, агресивністю, енергійністю. Вони повністю віддаються диригентській справі, але працюють циклічно: якщо втрачають сили, нічого не хочуть робити. Настає спад в учінні, що й характеризує неврівноваженість їх нервової системи. Тому викладач знаходить стимули у вигляді цікавих музичних творів, виступи в концертах, включення у педагогічну творчість.

Сангвінічний темперамент характеризується як гарячий, дуже продуктивний діяч, якщо у нього є захоп-

¹ Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. – К.: Музична Україна, 1985. – С.50.

лююча справа, що проявляється в концертних виступах, цікавих музичних творах, одним словом, збудливість. Якщо немає постійного збудника – стає в'ялим, нудним. Для сангвініка властива рухливість, скоро знаходить контакт із колегами по навчанню, веселий, життєрадісний, охоче береться за нові музичні твори. Проте й скоро втрачає інтерес до справи, якщо вона вимагає копійки праці та терпіння. Велика рухливість і гострота розуму дозволяють майбутньому вчителю-диригенту легко переключати увагу й добиватися продуктивності своєї праці. Такий тип темпераменту найбільше підходить до музично-педагогічної творчості й роботи із школярами.

Флегматичний темперамент відзначається спокоем, урівноваженістю, упертою працездатністю. Для майбутнього вчителя музики, на перший погляд, такі якості найбільш підходять для музично-педагогічної творчості. Він строго дотримується вокального режиму, не витрачає зайвих сил, доводить справу до кінця з певним результатом. Але його інертність, малорухливість і необхідність певного часу для розкачування і переключення на іншу справу часто стають гальмом у процесі диригентської діяльності. Флегматики добре справляються з учінням і досягають добрих результатів, що позитивно сприяє формуванню і розвитку диригентської творчості майбутнього вчителя.

Меланхолічний темперамент за своєю характеристикою відзначається високою емоційною почуттєвістю і замкнутістю. Нерішучість і побоювання за справу та дії створюють загальмованість, яка здатна викликати переживання із-за незначних причин. Специфічно на меланхоліка діє невпевненість у своїх силах, а на співаків – затисненість диригентських жестів і у звуковеденні. Тому викладач із диригування постійно повинен турбуватися про створення біля студента ефекту заспокійливості й упев-

неності. У такій обстановці меланхолік може бути достатньо контактним студентом, успішно виконувати завдання викладача та проявляти здатність поборювати труднощі в учінні.

У процесі підготовки майбутнього вчителя музики до музично-педагогічної творчості із школярами різного віку викладач диригування і постановки голосу враховують тип темпераменту та створюють сприятливу обстановку для формування і розвитку співочих знань, диригентських умінь і навичок. Необхідно пам'ятати, що поведінка студента залежить не тільки від особливості темпераменту, а й від нервового стану та життєвих обставин, сильної перетрутки, від довгої й напруженої праці, від неприємного спілкування тощо.

Таким чином, усі ці обставини треба знати й урахувати, щоб розібратися в особливостях темпераменту студента та його поведінки.

Характер студента – це особливості поведінки, які відтворюють перш за все ставлення до оточуючих, а також до дорученої справи. Характер не природна вродженість людини, а тому має властивість формуватися залежно від її оточення, діяльності. Він знаходить своє проявлення не тільки у вчинках і діях, а й у міміці, пантоміміці, через погляд і його виразність. Учитель музики, оволодіваючи диригентським мистецтвом, входить у музичний образ, де виразність обличчя і погляду впливають на засоби диригентської виразності, артистизму. Тому співацька й диригентська діяльності взаємозв'язані і впливають на професійно-специфічні якості вчителя і музичну освіту.

Характер учителя відтворює спосіб його життя впливає на нього. Учитель із твердим і рішучим характером може побороти будь-які перепони й добитися на педагогічній ниві поставленої мети – музичної освіти та виховання школярів. З таким характером, будучи студентом, він організує

своє навчання, своє життя і працю. Учитель із таким характером – велика суспільна цінність, тому що він здатний вирішувати завдання, які ставить перед ним громадськість. Стрижнем сформованості позитивного характеру є морально-вольові якості в учителя. Ці якості характеризуються сильною волею до певних намірів, вчинків і цілеспрямованості, бажанням творити людям добро. Коли говорять про характер учителя, звичайно, звертають увагу на його *емоційні властивості*. І це зрозуміло, бо найбільше вчитель реалізує себе в процесі спілкування і проявлення при цьому почуттів. Його погляд, усмішка, лагідність і стурбованість – постійний емоційний фон його спілкування.

Таким чином, *почуття є психічним показником* якісних особливостей характеру вчителя. Ми визначаємо такі основні риси характеру:

- моральні (чуйність, уважність, делікатність);
- вольові (рішучість, стійкість, твердість);
- емоційні (збудженість, схвильованість, стриманість).

Отже, музично-педагогічна творчість майбутніх учителів музики буде залежати від того, як викладачі з диригування і вокалу врахують усі якості особистості студента, як використають психологічні особливості, дані природою музичні здібності, як сформуують і розвинуть професійно-специфічні задатки в процесі оволодіння музичною освітою.

Підготовка майбутнього вчителя-диригента у вузі до проведення навчального процесу здобуття музичної освіти *відзначається педагогізацією, спрямованою на формування музичної культури школярів*. Одним із важливих моментів музично-педагогічної творчості майбутнього вчителя-диригента є моделювання навчального процесу на етапі його підготовки.

Моделювання навчального процесу студента включає комплексне розв'язання цілого ряду взаємопов'язаних завдань у межах дидактичного циклу, а саме:

- музично-педагогічне цілеутворення;
- конструювання навчального матеріалу, що підлягає вивченню;
- визначення методів і прийомів навчання та дій учителя і учнів; визначення організаційних форм музичного навчання;
- добір дидактичних засобів, матеріалів і способів їх використання в навчальному процесі (підручників, музичних творів, фонограм, дисків, таблиць тощо).

Підготовка майбутніх учителів музики до **музично-педагогічного цілеутворення** здійснюється через розв'язання завдань теоретичного напрямку, який охоплює музично-педагогічну інформацію про мету та завдання музичного навчання, виховання, розвитку учнів. Матеріал із цього питання зосереджено в ряді таких дисциплін вузівського курсу, як: педагогіка, психологія, методика музичного виховання; постановка голосу; шкільне хорознавство; методика викладання музики в школі; диригування; спеціальний музичний інструмент і т. д. Усі ці та інші навчальні дисципліни вузу дають змогу сформуванню в студентів уявлення про музично-педагогічне цілеутворення як процес визначення мети й завдань навчання, виховання та розвитку школярів у межах певного дидактичного циклу.

Вокально-педагогічне цілеутворення передбачає зосередження уваги майбутніх учителів музики на тому, що в навчально-виховному процесі мета завжди асоціюється з уявленням про очікувані кінцеві результати цього процесу. Вироблені уявлення про ті прогресивні зміни в особистості музичної освіти школяра, яких прагне домогтися педагог, і є педагогічною метою. Визначити мету шкільного курсу

“Музичне мистецтво” – це значить з’ясувати, якими музичними знаннями, уміннями та навичками повинен оволодіти випускник української школи, які естетичні ідеї повинен він ствердити, які вокальні вміння і навички повинен він засвоїти, як вплине музична культура випускника на його особисті якості, патріотичні та громадянські почуття і дії, якого орієнтовного музичного рівня розвитку він має досягти. Щоб учитель музики міг свідомо підпорядкувати процес викладання свого предмета досягненню мети гармонійно розвиненої, соціально активної особистості школяра, він повинен мати своєрідний орієнтир.

Таким орієнтиром для вчителя музики є *ідеальна музично-педагогічна модель особистості випускника загальноосвітньої школи*. Тому завдання підготовки студента-музиканта до педагогічного цілеутворення полягає в тому, щоб навчити його створити педагогічні моделі цілісної особистості й окремих її якостей. Для майбутнього вчителя музики за модель буде учень, який музично освічений, теоретично підготовлений, знає і вмє співати. Поділ процесу підготовки на стратегічну, конструктивну й оперативну особистість моделі характеризуватиметься різними ступенями конкретизації. Кожній меті відповідає певний тип педагогічної моделі.

Як засіб формування в студентів уміння створювати музично-педагогічні моделі доцільно використати спеціальні завдання. Наведемо один із варіантів системи таких завдань:

1. Підберіть народну пісню для вивчення з учнями 1-го класу.
2. Визначте музичну й суспільну теми цього твору.
3. Використайте теоретичний матеріал до пісні з музичної грамоти.
4. Подумайте, через які особисті якості учня можна реалізувати процес учіння пісні.

5. Впишіть у план уроку бюджет часу для вивчення: діапазону твору, темпових і динамічних показників.
6. Змоделюйте процес вивчення поетичного тексту.
7. Змоделюйте й алгоритмізуйте процес вивчення мелодії твору у взаємозв'язку зі співочими даними учнів класу.

Розв'язання подібних завдань на початковому етапі вивчення дисципліни “Музичне мистецтво” сприяє формуванню в студентів загальних уявлень про музично-педагогічну структуру особистості школяра й визначить його оперативну модель.

У міру оволодіння музично-педагогічними знаннями уявлення студентів про структуру особистості школяра певного віку поступово збагачуються. Разом із цим змінюються й уявлення про критерії, якими користується педагог в оцінюванні кінцевих результатів музичного виховного процесу. Тому ми розглядаємо термін “музична педагогіка”, що характеризується як взаємодія двох сторін – тої, яка вчиться, і тої, яка вчить, – із метою повної зміни та вдосконалення в голосотворенні. Подібне трактування знаходимо в багатьох навчальних посібниках і методичних рекомендаціях із проблем вокальної педагогіки¹.

Розв'язання завдань із конструювання змісту навчального матеріалу, вибору методів і форм організації навчального процесу є компетенцією методик викладання спеціальних дисциплін: постановки голосу; хорового класу; диригування; сольфеджіо; спеціального музичного інструмента; гармонії; поліфонії; історії музики тощо. Кожна із цих музичних дисциплін має свою методичку викладання і

¹ Стасько Г.Є. Творче та раціональне у вокальній підготовці спеціалістів музично-естетичного профілю // Вісник Прикарпатського університету.– Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип.IV. – С.169.

свою мету¹. Ми сконцентруємо увагу на музично-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики з метою визначення процесу моделювання уяви якостей учителя-диригента.

Одним з істотних недоліків музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики є відрив її методики від спеціальних дисциплін курсу педагогіки. До того ж вузівська спеціалізація викладачів із педагогіки часто відірвана від спеціалізації студентів на музичному факультеті. Тому в організації навчального процесу із спеціалізації вчителя музики й психолого-педагогічних дисциплін спостерігається розрив.

Необхідно зауважити, що інтерес студентів до вивчення методами викладання музичної педагогіки та спеціальних дисциплін музичного циклу загалом вищий, ніж до психолого-педагогічних дисциплін. Це пояснюється тим, що від методики викладання диригування та інших музичних дисциплін майбутні вчителі очікують конкретних рекомендацій, під якими вони розуміють відповіді на запитання, як навчати учнів у кожному конкретному випадку. За визначенням професора Р.П.Скульського, “їх приваблює “рецептурна педагогіка”, яка, на їх думку, здатна дати “рецепти” на всі випадки життя. Не дивно, що переважна більшість учителів виявляють підвищений інтерес до так званих поурочних розробок – педагогічних творів, які містять сценарії всіх без винятку уроків”². Часто

¹ Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 306 с.; Доронюк В.Д. Курс техніки диригування. Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Обласна друкарня, 2004. – 291 с.; Доронюк В.Д., Зваричук Ж.Й. Шкільне хорознавство: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2008. – 336 с.

² Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К.: Вища школа, 1992. – С.92.

вчителі музики забувають про те, що ці музичні сценарії пристосовані до цілком конкретних класів, віку, що істотно відрізняються від тих учнів, з якими збирається працювати вчитель. Таке явище ми спостерігаємо під час педагогічної практики студентів. Тому не дивно, що, працюючи за готовим сценарієм, учителі музики здебільшого не досягають очікуваної педагогічної ефективності навчального процесу. При цьому педагогічна творчість зводиться до мінімуму, і конструювання змісту навчання досить мінімальне.

Музично-педагогічні знання, як було сказано попередньо, порівняно з конкретно методичними з педагогіки є більш загальними. Це значною мірою ускладнює процес їх практичного застосування як із диригування, так і з педагогіки, особливо в умовах загальноосвітньої школи. Застосування теоретичних знань для розв'язання методичних проблем – процес творчий і доволі складний, адже неможливо виробити такі алгоритми чи правила, які б розкривали шляхи використання загальних знань у конкретних ситуаціях і з конкретним студентом. Тому в процесі підготовки студентів до музично-педагогічної творчості доцільно ввести у зміст із диригування, постановки голосу, хорового класу, сольфеджію такі зміни, які б полегшували застосування теоретичних знань на практиці.

Розглянемо це коротко на прикладі курсу постановки голосу, бо саме ця дисципліна найбільшою мірою пов'язана з методикою викладання музики в школі.

Перший аспект зводиться до того, як використати теоретичні знання і практичні вміння з теми “Дихання в процесі співу студента і перенесення цього вміння на майбутніх школярів”. При вивченні цієї теми із студентом, її теоретичних положень і формування вмінь співочого дихання одночасно оптимізується методика навчального процесу в школі.

Отже, теорія і методика постановки голосу майбутнього вчителя музики одночасно розглядають питання про оптимізацію навчально-виховних знань у моделюванні навчального процесу в школі: уміння сформулювати співоче дихання в молодших школярів; визначення дихальних вправ; методи затамування і подачі струменя повітря для звукоутворення; систему самоконтролю правильного дихання тощо.

Другий аспект удосконалює зміст освіти з постановки голосу через міжпредметні зв'язки: музичної грамоти; сольфеджіо; педагогіки; психології. Так, урахуваючи, що комплексне планування завдань навчального процесу, підготовка навчального матеріалу (пісні, методи інтонування, сила звука, тембр тощо), добір методів і форм організації навчання при підготовці вчителя співів до уроків потребують ґрунтовного знання вікових особливостей учнів, їх типологічних та індивідуальних особливостей (анатомофізіологічних, співочих можливостей, психологічних характеристик, а також поведінки, працездатності тощо), вивчення відповідних тем із музичної педагогіки (зміст музичної освіти, методи навчання, його організаційні форми тощо) здійснюється на основі актуалізації та використання знань із музичних дисциплін.

Третій аспект – це посилення практичної спрямованості навчального матеріалу з постановки голосу. Найперше – це вокальне опрацювання пісенного шкільного репертуару шляхом його вивчення. “До навчального репертуару для студентів входить опрацювання класичних вокально-музичних творів для дітей – дитячих опер М.Лисенка “Пан Коцький”, “Коза-Дереза” і “Зима-Весна”, яке слід здійснювати, зважаючи на взаємозв'язок вокальних, інструментальних та художньо-творчих проблем, пов'я-

заних із підготовкою цих творів у дитячому колективі”¹, – звертає увагу на шкільний репертуар Г.Є.Стасько. У процесі реалізації цієї норми до кожного твору вводяться певні питання прикладного характеру, які моделюють музично-педагогічну творчість з учнями різних вікових категорій. Вони можуть розкривати змістовну частину пісні, її вокальні характеристики, динамічні й темпові показники, силу звука тощо.

Як бачимо, вивчення дисципліни “Постановка голосу” організується таким чином, щоб забезпечити оволодіння методикою співу голосом майбутнього вчителя і моделювання уроку для певного класу, характеристика якого наперед відома студенту. З цією метою спочатку пропонується детальна характеристика конкретного класу, складена студентами старших курсів під час педагогічної практики, вчителями або запозичена з навчальних джерел.

Організація музично-педагогічної творчості із школярами складалася традиційно в різних формах, у них змістовною основою є спів, за допомогою якого здійснюється музично-теоретична освіта, виховання і розвиток. Найпершим організаційним засобом музичного навчання й вокальної творчості є *урок “Музичне мистецтво”*. У ньому сконцентровано теоретичне навчання з музичної грамоти, сольфеджіо, ритмічного та співочого розвитку. Уся музично-педагогічна творчість і диригентська діяльність сконцентровані в таких організаційних формах:

- сольний, індивідуальний спів школярів і постановка їх голосу;
- малі вокальні форми – дует, тріо, квартет, вокальна група;
- хорові колективи – молодший, середній, старший;

¹ Стасько Г.Є. Системно-методичне забезпечення широкопрофільної вокальної підготовки музикантів // Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – Вип.ІІІ. – С.38.

- за видами: хор дівчат, хор хлопчиків, мішаний хор;
- за типами: одноголосий, двоголосий, триголосий, чотириголосий.

Підготовка вчителя музики до моделювання перерахованих вище організаційних форм – звичайне явище в процесі навчання хорового класу, їх видів і типів та малих вокальних форм.

Добір дидактичних матеріалів для моделювання навчального процесу в школі відбувається через **складання пісенних репертуарів** для школярів різних вікових категорій, вивчаючи у вузі диригування; читання хорових партитур, шкільних пісень; музичні твори для слухання; спеціальний музичний інструмент; аранжування шкільних пісень; репертуар хорових класів.

Керуючись навчальними програмами з “Музичного мистецтва”, хорового класу та “Робочими програмами”, які конкретизують зміст кожної теми, майбутній учитель музики моделює навчальне забезпечення дидактичними матеріалами, у якості яких виступають:

- музичні твори: пісні, оркестрова музика, вокальна музика, хорова музика;
- підручники й навчальні посібники для школярів;
- схеми, таблиці, плакати;
- кодіапозитиви, слайди;
- відеозаписи, магнітні фонограми, диски, платівки;
- зразки анотацій на шкільний репертуар, поурочні плани;
- ілюстративні наочні засоби до пісень шкільного репертуару, відеозаписи.

Завдання на педагогічне моделювання уроку студенти розв’язують шляхом виходу на методичні проблеми ще до вивчення часткових методик викладання спеціальних дисциплін (методика музичного виховання, постановка голо-

су, диригування тощо) на основі загальнодидактичних знань, отриманих із педагогіки. Це й забезпечує зв'язки педагогіки з методикою викладання спеціальних дисциплін у школі. Безумовно, музично-педагогічне моделювання одного-двох уроків під час педагогічної практики не може повністю забезпечити формування в майбутніх учителів музики складного творчого вміння застосовувати музично-педагогічні знання на практиці. Але його цінність полягає в тому, що студенти оволодівають технологією застосування музично-теоретичних знань у конкретних педагогічних ситуаціях, їх методологією.

Отже, єдиною формою музично-педагогічної творчості в процесі підготовки вчителя музики є моделювання фахових і педагогічних знань та їх спрямування до вчительської праці. Вокально-педагогічне й диригентсько-хорове моделювання здійснюється згідно з віковими категоріями школярів, бо вокальні можливості й академічні здібності учнів різного віку будуть мати суттєві розбіжності. Тому професійна спрямованість музичної освіти майбутнього вчителя-диригента тісно пов'язана з науковою педагогікою взагалі та музичною педагогікою зокрема.

§2. Специфічні особливості підготовки вчителя музики до диригентсько-хорової творчості.

Гуманізація педагогічного процесу й орієнтація на особистість учня в умовах його всебічного виховання і розвитку передбачають утвердження *нового стилю стосунків учителя музики з учнями* й нових специфічних особливостей підготовки його, зокрема, до так званого *надихаючого управління* та оцінки результатів праці учня. Вона має на меті формувати й розвивати самостійність, ініціативу кожного школяра, його інтереси та здібності, активну життєву позицію, що проявляється в навчанні, громадській роботі, самоврядуванні. Теоретична та практична підготовка майбутнього вчителя музики до такої педагогічної діяльності передбачає формування якостей, які здатні забезпечити цю діяльність. Серед них особливе місце належить *диригентській підготовці* вчителя, через яку він буде здійснювати *управлінську* функцію. Вона полягає в тому, щоб забезпечити надихаюче педагогічне керівництво музично-пізнавальною діяльністю учнів та організацію навчального процесу. Це, зокрема, стосується планування навчальної діяльності вчителя музики й учнів і проявляється через організацію музичного навчання і виховання як на уроках музики, так і в позаурочний час (робота із солістами, вокальними групами, хоровими колективами). Якщо на уроках музики така робота стосується кожного конкретного класу й учня, то в позаурочний час вона планується й охоплює тільки тих школярів, інтереси яких до музики й можливості займатися нею проявляються індивідуально. Тому музична підготовка в системі “вчитель–учень” диференціюється залежно від музичних здібностей школяра.

Неодмінною умовою педагогічного співробітництва вчителя музики є його музично-педагогічна творчість і високий рівень певних професійних специфічних здібностей. Їх необхідно сформувати, удосконалити в процесі навчання майбутнього вчителя у вузі.

Ми розглянемо й укажемо на теоретико-методологічні основи їх проявлення і взаємозв'язок із диригентською діяльністю вчителя в умовах загальноосвітньої школи.

Диригентсько-педагогічна творчість передбачає формування ряду якостей учителя музики, що складає його педагогічну та музичну культуру, які 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 здібності¹. Усі ці здібності вкрай необхідні для творчої діяльності вчителя-диригента. Але ми розглядаємо додатково специфічні здібності: музично-слухові, вокальні, управлінські, артистичні та диригентські².

Згідно з розробками професора Р.П.Скульського ми стверджуємо:

1. *Організаторсько-педагогічні здібності* виявляються в умінні вчителя-диригента організовувати навчально-пізнавальну діяльність на уроках музики з оволодіння співочими вміннями, вивчення музичної грамоти й на її основі навчитися співати “з нот” та чисто інтонувати. У позаурочний час організувати вокальну роботу з хоровими колективами різних вікових категорій, із вокальними малими формами й групами (дует, тріо, квартет, вокальні групи тощо). Крім того, вони є необхідною передумовою високого рівня організації власної співочої діяльності, його навчально-методичної і громадської роботи. Організаторські здібності сприяють спілкуванню з учительським колективом, батьками, громадськістю, а особливо з учнями.

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

² Доронюк В.Д. Методика викладання диригування. – Івано-Франківськ, 2005. – С.79–80.

2. **Дидактичні здібності** виявляються в умінні підготувати для навчального процесу в класі музичні твори (народні пісні, пісні українських і зарубіжних композиторів, дитячі та юнацькі пісні), співацькі вправи, нотні таблиці, співаники. Для позакласної роботи: підібрати доступний репертуар для хорів різного віку; репертуар для малих вокальних форм; репертуар для солістів-вокалістів; фонограми, диски для слухання музики різних жанрів. У результаті вокально-хорової роботи активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів через залучення нових музичних творів та пісень.

3. **Перцептивні здібності** забезпечують уміння учителя-диригента проникати в духовний світ учня, в його емоційну сферу. Через вокальні твори та їх музично-поетичні образи виховати важливі людські якості – чуйність, захоплення, об'єктивно оцінювати через виконання творів емоційний стан школяра, виявляти особливості розвитку почуттів. Учитель-диригент навчається входити в емоційний стан вихованця, що називається, “емпатією, яка є необхідною умовою музично-педагогічної творчості.

4. **Комунікативні здібності** вчителя-диригента виявляються в умінні встановлювати педагогічно виправдані стосунки з учнями на уроках музики, заняттях хору, вокальних груп, з їхніми батьками, іншими вчителями, керівниками школи. Спілкування з учнями та іншими учасниками педагогічного процесу великою мірою зумовлюють продуктивність його колективної творчості. Більш детально вербальне спілкування у статті розглянуто в далі.

5. **Сугестивні здібності** – це здібності емоційно-вольового впливу на школяра аж до навіювання. Їх значення в музично-педагогічній діяльності вчителя важко переоцінити. Ці здібності зумовлюються його вольовими якостями, які межують із демократизацією, співтворчістю з учнями й з урахуванням їх інтересів. Одночасно вчитель опи-

рається на авторитет, який підкріплюється повагою і культурою спілкування з учнями.

6. Гностично-дослідницькі здібності вчителя-диригента виявляються в умінні пізнати й об'єктивно оцінити: музичні твори; педагогічну діяльність свою та інших учителів; знання, уміння і навички співацької культури школяра; досягнення учнівських музичних колективів і перспективи їх розвитку.

7. Науково-пізнавальні здібності вчителя-диригента базуються на вмінні оволодіти науковими знаннями в галузі музикознавства з метою вільного володіння навчальним матеріалом. Диригентсько-педагогічна діяльність учителя музики в школі концентрується на вивченні вокальних творів для солоспіву, хорових партитур із хором, українських народних пісень, творчості національних і зарубіжних композиторів, досягнень педагогічної науки. Наукові здібності проявляються в дослідженнях у галузі музичної педагогіки, організаційних форм власної диригентської діяльності й учнівських колективів.

8. Музично-слухові здібності вчителя-диригента передбачають формування знань музично-теоретичних дисциплін, здатних забезпечити наукову базу для розумного усвідомлення всіх складових музичного мистецтва (знакову систему нотного письма, мелодику, ритміку, темпові й динамічні показники, гармонічну будову, структуру музичного твору й т. д.). Ці знання, маючи практичне застосування, своєю чергою, забезпечують формування умінь і навичок чути, розуміти й аналізувати почуте. Музично-теоретичні знання та слухо-моторні вміння і навички забезпечують творчість учителя-диригента в педагогічній діяльності й формують особистість учителя музики в підготовці до педагогічної творчості як кінцевої мети його праці.

Таким чином, ці музично-слухові здібності передбачають природну наявність у вчителя-диригента музич-

ного слуху, ритмічних відчуттів, музичної пам'яті та співацького голосу, які на основі музично-теоретичних знань розвиваються, удосконалюються і здатні забезпечити на практиці його вокально-педагогічну творчість в умовах загальноосвітньої школи.

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

Вокальні здібності вчителя музики – це специфічні здібності, що забезпечують йому можливість виконувати своїм голосом музичні твори, проспівувати й ілюструвати пісні на уроках музики, оволодіти вокальним слухом, інтонувати хорові партії, демонструвати звукоутворення та звуковедення голосом, розкривати й уточнювати темпові й динамічні показники, указувати на дикційні особливості співу й т. д. Такий широкий спектр вокальних здібностей забезпечує педагогізацію навчального процесу й найбільш доступний вид музикування, що реалізується в шкільному середовищі як диригентська діяльність.

10. Артистичні здібності проявляються вчителем-диригентом через виконання музичних творів, утілюючи художній образ за допомогою жесту, міміки, пантоміміки, тембру голосу, сили звука та засобів музичної виразності. Почуття, емоційний стан диригента є основою для проявлення душевних якостей та особистого ставлення до інтерпретації музичного образу, до спілкування диригента з аудиторією.

11. Управлінські здібності вчителя-диригента передбачають оволодіння вокальною системою управління навчальним процесом у школі. Диригентсько-хорова техніка

вчителя вимагає оволодіння всіма засобами музичної виразності, що дасть можливість управляти навчальним процесом у класі, з хором, малими вокальними групами, солістами-вокалістами. Управлінські здібності включають у себе вербальні методи спілкування при ілюстрації хорових творів і пояснення їх, забезпечують процес педагогізації музично-педагогічних знань і хорових умінь.

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 рівні¹”, – стверджує професор Р.П.Скульський. І не погодитися з ним не можна. Процес підготовки вчителя-диригента до професійної роботи в школі тому свідчення. Усі вищеназвані здібності можуть бути більш або менш яскраво виражені, але вони дають позитивний результат тільки в сукупності. Якості цих специфічних здібностей ми розглядаємо лише для того, щоб теоретично усвідомити їх і знайти в системі викладання й учіння місце для їх формування і розвитку.

Професійно-специфічні здібності вчителя-диригента тісно пов'язані з *музично-вокальним мисленням*. Воно базується на музично-теоретичних категоріях і поняттях (нотний запис, звуковедення, гармонія тощо), які в процесуальному аспекті не відрізняються від педагогічного мислення (процес учіння, принципи, зміст, методи тощо). З позицій диригентських і педагогічних операцій, через які мислення реалізується, воно не відрізняється від інших видів мислення (технічного, математичного, фізичного та ін.).

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

Таким чином, диригентсько-хорова творчість здійснюється через здібності, які знаходяться в постійному формуванні й розвитку музичного мислення, знань, умінь і навичок.

Специфічними особливостями підготовки вчителя-диригента до роботи в загальноосвітній школі є формування в нього знання і вміння охорони дитячих та юнацьких голосів. У роботі вчитель музики в класі й поза класом постійно навчає співати індивідуально й колективно.

Вокально-хорова творчість учителя-диригента в загальноосвітній школі передбачає виховання і розвиток співочого голосу, що створює основу вокальної культури підростаючого покоління і є запорукою піднесення вокального мистецтва України. Учитель музики повинен бути добре обізнаним із питань виховання дитячого та юнацького голосу, щоб використати найбільш ефективні засоби педагогічного впливу на навчальний процес і збереження здоров'я школяра. Тому в процесі виховання співочого голосу вчитель повинен опиратися на знання анатомії та фізіології голосового апарату, які допоможуть зрозуміти непростий процес звукоутворення, порушення голосової функції і засоби їх запобігання.

Безперечно, учитель-диригент не може займатися лікуванням хворого горла школяра, але він може й зобов'язаний попередити, навчити особистої гігієни школяра для збереження здоров'я дитини. Основа цього попередження – формування знань, умінь і навичок правильного співу. Правильний спів сам по собі є охороною голосу й запорукою здорового голосового апарату. Крім правильного добору репертуару з урахуванням віку школяра, необхідно знати ті профілактичні заходи, які запобігають різним змінам або захворюванням голосового апарату. І якщо вчитель-диригент буде цікавитися питаннями вивчення особистостей розвитку й охорони дитячого, юнацького голосу

й працювати в тісному контакті з лікарем-фоніатором, то захворювання і порушення звучання голосу школяра будуть зведені до мінімуму.

Гігієна голосу школяра не може бути повноцінною без дотримання правильної загальної й індивідуальної гігієни всього організму. Співаючий школяр повинен знати та вміти користуватися своїм голосовим апаратом тому, що голосовий апарат це не один орган, а комплекс органів, з яких кожний вимагає раціонального догляду й уваги.

Потрібно оберігати школяра від усього, що може викликати порушення, подразнення в ротовій порожнині, гортані й узагалі в організмі. Тому сформувався закономірність, що захворювання будь-якого органу діє на загальний стан придатності до навчання, у зв'язку із цим учитель-диригент повинен розказати хоровому колективу, що важливим для профілактики захворювання є *режим і повсякденна гігієна способу життя*, які включають такі важливі компоненти життєдіяльності, як:

- режим сну (для 7–10 років – 9,5–10 годин; 15–18 років – 8 годин);
- порядок у житлі, чистота, помірна вологість, тепло, провітрювання, помірна температура – 17–19°);
- повноцінне харчування (не вживати багато їжі перед співом, менше їсти гострі страви, не вживати багато рідини, не вживати надто гарячу й надто холодну їжу);
- слідкувати за порожниною рота (полоскання, чищення зубів, перевірка стану зубів у стоматолога);
- носити зручний одяг (вільний, зручне взуття, шкарпетки із шерстяної тканини);
- дотримуватися режиму дня (правильне чергування праці й відпочинку, запобігання перевтомі);
- займатися фізичною культурою (ранкова зарядка, плавання, волейбол тощо);

- займатися загартуванням (водні процедури, вологе обтирання, купання та ін.).

Порушення режиму життєдіяльності через куріння, алкоголь, наркотичні речовини дуже шкідливо діє на голосовий апарат і загальний стан здоров'я школяра. Тютюновий дим містить у собі такі шкідливі речовини, як нікотин, синильну кислоту, сірководень й інші хімічні складники, які шкодять організму. “Тютюравмує зв'язки, з трудом виділяється в'язка мокрота. Погіршується слух, зір, нюх. Учителям слід також рішуче засуджувати залучення дітей до алкоголю, адже він дуже шкідливо діє на організм дитини”¹, – указує на цю проблему лікар-фоніатр Є.Н.Духовна, і це твердження незаперечне й очевидне. Тому Верховна Рада України прийняла закон про обмеження куріння в громадських місцях, а Міністерство освіти і науки заборонило паління на території школи та продаж алкогольних напоїв і створення питних закладів поблизу школи.

Великим злом, останнім часом, стало розповсюдження наркотичних речовин і залучення до них шкільної молоді. Законами України врегульована кримінальна відповідальність за їх розповсюдження та залучення молоді до їх уживання. Але цих заходів недостатньо, на захист і охорону дітей та юнацтва повинен стати авторитет учителя, його просвітницька діяльність, його дії щодо залучення школярів до корисного заняття, особливо музичним мистецтвом.

Отже, гігієна дітей і юнацтва розробляє такі вимоги й заходи, які допомагають зберігати здоров'я, підвищують працездатність дитячого та юнацького організму школяра, сприяють виявленню максимальних його можливостей і в цьому процесі вагоме місце відводиться вчителю-дири-

¹ Духовна Є.Н. Охорона дитячого голосу. – К.: Радянська школа, 1974. – С.40–41.

генту, у розпорядженні якого знаходяться хорові колективи школи як найбільш масові й активні.

Учитель-диригент стежить за виконанням гігієнічних засобів, які впливають на охорону й розвиток вокального голосу в хорових партіях, а також у процесі занять на уроках “Музичного мистецтва” й із шкільними хорами, у малих вокальних формах, солоспівах.

Найпершою умовою для збереження і розвитку вокальної техніки є правильна співоча постава як у позиції стоячи, так і сидячи. Правильна постава корпусу, голови, плечей відіграє значну роль в оволодінні голосовим апаратом. Так само як уміння користуватися співочим диханням, здатним узгодити й урегулювати звукоутворення і звуковедення. Тільки поєднання правильного дихання і звучання голосу може забезпечити нормальний фізіологічний розвиток як молодших, так і старших школярів. При цьому не можна не враховувати емоційний фактор (фон), який впливає на процес співочого дихання, звукоутворення, а також на фізіологічний стан голосового апарату.

Для охорони голосу молодших школярів заняття хором бажано проводити в першій половині дня, але не зранку. Заняття співом із хоровим колективом у малих вокальних формах, сольним виконавством необхідно проводити на 3–4 уроках і в дообідній час. Саме в цей період голосовий апарат молодшого школяра частково здійснив певну розминку в процесі мовлення. Учні на уроках продовжують своє музичне виховання через тренування голосу шляхом розвитку й розширення діапазону, сили звучання, покращання тембру, відпрацювання легкості й польотності звучання. Ці якості найлегше розвивати на початку репетиції хорового колективу під час розспівки з допомогою вокалізації, головним чином, у середньому регістрі – співати вправи, пісні, стежачи за чистотою звучання і за неперевтомленістю учнів.

Заняття співом із старшокласниками через відсутність уроків “Музичне мистецтво” необхідно проводити в позаурочний час у другій половині дня, розподіливши час таким чином, щоб школярі співали впроголодь із не переповненим шлунком. Одночасно в процесі співу вчителю необхідно слідкувати, щоб у ньому брали участь школярі зі здоровим голосовим апаратом, дівчат у період місячних звільнити від заняття. Також пояснити учням, що відкашлювання перед співом або в паузах недоцільне, бо це ще більше подразнює і впливає на стан голосових зв’язок.

“Для охорони дитячого голосу і збереження його нормального розвитку потрібно з великою відповідальністю ставитись до добору репертуару й дозволяти юним співакам не допускати форсованого співу, особливо на крайніх верхніх і крайніх низьких нотах діапазону”¹. Тому добір репертуару для молодших школярів повинен відповідати їх теситурним умовам і діапазону голосу. Методичний матеріал має відповідати за своєю побудовою можливостям забезпечити його дихання. Достатню увагу вчитель-диригент відводить формуванню вмінь і навичок правильної артикуляції і дикції, розспівуванню голосних і чіткій вимові приголосних. Усі ці заходи сприяють охороні голосу молодшого школяра, підлітка та юнака.

Гігієна голосу підлітків і старшокласників, їх охорона залежать від уміння управляти динамічними показниками голосоутворення, ураховуючи шкідливість голосного й надголосного співу, що переходить у крик. Крикливе, форсоване, надмірне насильство над голосовим апаратом дає погані наслідки – захворювання, а саме: незмикання справжніх голосових зв’язок, гіпертрофію, збільшення підневільних мигдаликів, гострий ларингіт, підв’язковий трахеїт та інші. Ці захворювання голосового апарату вини-

¹ Духовна Є.Н. Охорона дитячого голосу. – К.: Радянська школа, 1974. – С.43.

кають як результат тривалого форсованого співу та нерационального голосового режиму. Це повинно застерігатися з боку вчителя музики.

Простудна хрипота, яка має, на думку учня, тимчасовий характер, може перейти в хронічну форму будь-якого захворювання гортані. Хрипота знижує якість звука не тільки співочого, а й розмовного голосу. Такий стан диригент хору не повинен допускати, а спрямовувати школяра до лікаря-фоніатора або отоларинголога, який призначить необхідне лікування і встановить відповідний голосовий режим.

“Для того, щоб зберігати взагалі здоров’я, голос, молодший і старший школярі повинні займатися загартуванням усього організму. Наприклад, багато так названих простудних захворювань викликають охолодження всього тіла або окремих його частин (горла, голови, грудей, ніг), і основну роль при цьому відіграє не саме охолодження, а різке температурне коливання, до якого організм не пристосовується (виробляється умовний рефлекс) і в подальшому протистоїть простудам”¹. Загартування повинно проводитися під наглядом лікаря, який установлює певний метод і режим його здійснення. Диригент хору із цього приводу зобов’язаний провести бесіду з батьками учня і направити їх до фоніатора. Одне важливо – загартовуванням необхідно займатися постійно, незалежно від віку учня і під наглядом лікаря.

Для збереження та дотримання гігієни голосового апарату школяра вчитель-диригент повинен чітко усвідомити, що за період навчання у школі голос учня проходить декілька стадій свого розвитку. Ці стадії пов’язані з віковим формуванням статі, фізичного й нервово-психологічного росту учня. Вокальна педагогіка розрізняє *чотири*

¹ Егоров А.М. Гигиена голоса и его физиологические основы. – М.: Госиздат, 1962. – С.105.

основні стадії розвитку голосу. Відповідно до них буде ускладнюватися гігієна голосу школяра.

У молодших школярів (до 10 років) голос має суто дитяче звучання і потребує охорони від простуд, фізичного перевтілення та вокальних навантажень. Голос школяра в молодшому віці розвивається плавно, поступово й у ньому не відбувається суттєвих змін. В основному голос хориста укріплюється, розширяє поступово діапазон і силу звучання. Якщо заняття співом на уроках “Музичного мистецтва”, у хоровому класі, у малих вокальних формах і солоспівах ведеться правильно, то до 9–10 років голос учнів звучить особливо гарно. Цей період називається “розквітом” голосу. У хлопчиків голос набуває особливо дзвінку звучність, “сріблясте” забарвлення, політність; у голосах дівчаток уже можна спостерігати індивідуальне темброве зафарбування, головне або грудне резонування з приємними обертонами.

Середній період (11–14 років) часто називають “передмутаційним” або “мутаційним” періодом. Справді, в Україні з досить сприятливими кліматичними та природними умовами перехід дитячого голосу в дорослий відбувається приблизно в 7–8 класах, у різний час і залежно від індивідуального фізичного стану організму. Це ми розглянемо в наступному матеріалі цього розділу. Хочемо звернути увагу, що в цей період найкраще розвивається співочий апарат школяра. Головною турботою в цей час є регулярне заняття і збереження співочого режиму, що, своєю чергою, полегшує мутацію. Такі школярі потребують постійної перевірки голосу у фоніатра й щадяще заняття співом. Голосове навантаження в процесі співу повинно мінятися залежно від вікового стану підлітка. Дівчата, у яких появилася менструація, повинні кожен раз зупиняти спів на 3–4 дні. Цей режим потрібно строго виконувати, цим самим буде збережена гігієна голосу. Режим заняття хору повинен буду-

ватися, ураховуючи віковий ценз школяра й швидкість стомлюваності. Перші індивідуальні заняття з учнем із постановки голосу та з першокласниками в підготовчій групі до хору не повинні перевищувати 20 хвилин із невеликими перервами після кожних 5 хвилин співу. Не можна допускати, щоб учень виходив із заняття хору зі стомленим голосом. З часом учитель-диригент поступово збільшує час занять до 30–45 хвилин із перервами 2–3 хвилини через кожних 5 хвилин співу. Такий режим співу незалежно з молодшими чи старшими школярами може ліквідувати стомленість учня і сприяти співочому режиму.

Недопустимо займатися співом з учнем, якщо диригент хору помітив, що хорист недомагає, в'ялий, хворий. Також на результат заняття співом буде впливати емоційний стан учня, коли він пригнічений, засмучений. З боку диригента повинна бути постійна увага до визначення психічного стану школяра. У край необхідно змінити емоційну реакцію учня до заняття музикою. Тільки здоровий, із добрим настроєм школяр може займатися співом, лише тоді його голос може гарно й результативно звучати.

Усі вищеперераховані заходи для збереження режиму гігієни голосу відносяться і до голосового апарату та стану здоров'я вчителя-диригента. Щоб на високому рівні здійснювати вокально-хорову творчість, керівник хору повинен слідкувати за станом вокального голосу, емоційного настрою, доброзичливості до учнів і терпеливості.

Таким чином, найбільш дійовим способом охорони голосу школярів є вокальне навчання і виховання, а саме:

- роз'яснення школярам усіх правил гігієни голосу й повсякденної життєдіяльності;
- виховання правильних співочих навичок і вмій;
- збереження і виконання співочого режиму;
- прискіплива увага до занять співом з особливо вокально обдарованими школярами;

- терпеливе ставлення до школярів у мутаційний і післямутаційний періоди.

У кожній школі для занять співом необхідно створити найбільш благодатні умови як для школярів, так і для вчителя-диригента.

Мутація (від лат. *mutation* – зміна, переміна) – зміни в голосі в період статевого дозрівання¹. Такі зміни в голосі відбуваються як у хлопчиків, так і в дівчаток у зв'язку з інтенсивним ростом гортані: у хлопчиків на 2/3; у дівчаток на 1/1. У хлопчиків цей процес проходить різко, боляче й довше, ніж у дівчаток. Гортань збільшується і тому змінюється дитячий голос на голос дорослої людини. У хлопчиків діапазон голосу зміщується приблизно на октаву вниз, а в дівчаток піддається змінам і відбувається м'якше, менш болісно й у коротший часовий термін. Це пояснюється тим, що в дівчаток ріст гортані значно менший.

І в хлопчиків, і в дівчаток спостерігається розладнання дитячого голосу, яке проявляється такими характеристиками: сиплість, в'ялість, скрипіння, детонування, порушення чистоти інтонування, строю.

Природний клімат України як на півночі, так і на півдні сприяє прискоренню мутаційного періоду, який розпочинається у 12–13-річному віці. Слід зауважити, що на півдні й у гірській місцевості цей період відбувається раніше, ніж у північних регіонах. Тривалість мутації триває від одного до декількох місяців, рідше 1–2 роки. У виняткових моментах – довше.

У хлопчиків цей період умовно ділиться на три частини, а саме:

- початковий, коли зміни не настають, але є вже перші ознаки – **передмутація**;

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.338.

- основний мутаційний період із чітко вираженими змінами як в організмі, так і голосу дитини – **мутація**;
- кінцевий мутаційний період, у якому можна спостерігати, що зміни настали, але не утвердилися – **післямутація**.

Передмутаційний період триває декілька місяців і характеризується незначними змінами в голосі. Голосові зв'язки стають більш рожеві, між ними спостерігається наявність слизу. Співати можна в ощадливому режимі.

Мутаційний період найбільш тривалий і складний для хлопчиків і дівчаток. “Мутація в дітей залежить в основному від розвитку головного мозку та його кори, які є регуляторами всього організму людини в цілому, включаючи й ендокринну систему, що має велике значення при мутації”¹, – зауважує професор В.А.Багадуров. Зміни голосу під час мутації як для хлопчиків, так і для дівчаток надзвичайно важливі для подальшого його формування в дорослому віці.

“Слід зауважити, що питання про можливість навчання співу під час мутації **повинне дозволятися індивідуально** як для хлопчиків, так і для дівчаток, залежно від характеру мутації”². Тому вчитель-диригент зобов'язаний слідкувати за змінами в голосі кожного хориста, кожного учня, щоб вчасно встановити разом із лікарем-фоніатором режим заняття співом. Зміни, які відбуваються в гортані, значно менші в дівчаток, ніж у хлопчиків, а саме: у дівчаток голос різко переформовується в інший тип – із сопрано в альт, мецо і, навпаки, а також розширюється в діапазоні, закріплюється, стає більш повним, тембральним, звучним у

¹ Багадуров В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия педнаук, 1953. – С.10.

² Багадуров В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия педнаук, 1953. – С.11.

зв'язку з дозріванням і дорослішим станом організму. Слід зауважити, що період мутації голосу в дівчаток часто збігається з появою менструального циклу. Узагалі статеве дозрівання створює довгий і дуже помітний вплив на подальший розвиток голосу й психічний стан школяра.

Щоб учитель-диригент краще уявив собі процес мутації голосу, ми на основі дослідження професора В.А.Багадурова, А.Г.Менабені та інших учених коротко повідомляємо деякі анатомічні й фізіологічні дані¹.

Голосові зв'язки новонародженої дитини мають довжину 0,45 см, розмір гортані в неї – 2 см, у 7-літньої – 2,4 см, у дорослої 26-літньої людини – 3,3 см. Товщина й ширина голосових зв'язок тут не беруться до уваги.

Таким чином, голос у хлопчика з дисканта в період мутації переродився в бас, голосові зв'язки повинні вирости з 0,9 см до 1,85 см, тобто вдвоє, а гортань – у 1,65 раза (з 2,4 см до 3,3 см).

У дівчаток голосові зв'язки виростають з 0,9 см до 1,5 см, відповідно видовжуючись в 1,61 раза, а гортань збільшується з 2 см до 3,3 см.

Мутація голосу в дівчаток аналогічна з мутацією в хлопчиків. Але зазначимо, що в дівчаток цей процес відбувається менш боляче, менш помітно й у коротший часовий термін, ніж у хлопчиків.

Педагогічні спостереження свідчать, що дуже часто мутація голосу відбувається раніше або із запізненням відповідно до віку школяра. Це пояснюється не тільки ростом гортані, а й дозріванням усього організму, індивідуально, тому в процесі навчання співу потрібно мати це на увазі й уважно слідкувати за індивідуальним розвитком кожного учня.

Необхідно знати, що мутація голосу, яка розпочалася раніше (9–11 років), є наслідком постійного крику, форсо-

¹ Багадуров В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия педагогических наук, 1953. – С.12; Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. – М.: Просвещение, 1987. – С.85–92.

ваного співу або співу у високій теситурі в передмутаційний період. Причиною ранньої мутації може бути й рання статева зрілість.

Запізніла мутація, що настає через 1–2, іноді 3–4 роки після настання статевої зрілості, пояснюється диспропорцією між ростом голосових зв'язок і ростом усього організму. За дослідженням В.А.Багадунова, необхідно врахувати розвиток нервової та ендокринної систем, розвиток усієї людини з її фізичними та психічними властивостями, тісно зв'язаними між собою¹.

Перед учителем-диригентом постає питання: “Чи можна співати в період мутації?”. Більшість українських педагогів, учителів-диригентів зробили висновок, що *співати під час мутації можна* лише при правильній вокальній поведінці підлітка. Практика показує, що під час співу в мутаційний період хлопчики не лише зберігають, а й розвивають голос. Ряд дослідників дитячих і підліткових голосів стверджує, що спів у мутаційний період необхідний. Такої думки дотримуються К.Маслій, В.Багадунов, Є.Духовна, Н.Орлова, А.Менабени, Н.Добровольська, О.Ростовський, О.Коломоєць, В.Доронюк².

¹ Багадунов В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия педнаук, 1953. – С.4–13.

² Маслій К.С. Виховання голосу співака. – Рівне: Ліста, 1996. – С.47–50; Багадунов В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия педнаук, 1953. – С.10–13; Духовна Є.Н. Охорона дитячого голосу. – К.: Радянська школа, 1974. – С.22–25; Добровольская Н.Н. Что надо знать учителю о детском голосе. – М.: Музыка, 1972. – С.5–8; Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. – М.: Просвещение, 1987. – С.85–92; Орлова Н.Д. О детском голосе. – М.: Просвещение, 1966. – С.41–44; Музыка в школі. – К.: Музична Україна, 1980. – Вип.6. – С.87–90; Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Богдан, 2001. – С.88–92; Коломоєць О.М. Хорознавство. – К.: Либідь, 2001. – С.25–31; Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – С.256–269.

Слід зазначити, що для захисту й охорони дитячих голосів у мутаційний період необхідно дотримуватися таких правил:

- не допускати форсованого співу;
- не співати складного вокального репертуару;
- співати в зручній теситурі й обмеженому діапазоні;
- співати помірною силою звучання;
- співати без напруження, природно й легко;
- обмежити вокальне навантаження в часі;
- у гострий період мутації припинити заняття співом;
- при появі сиплості в голосі співати не можна;
- у період мутації контроль при співі покласти на лікаря фоніатра.

Післямутаційний період триває 3–4 місяці, іноді довше. У 15–17 років у школярів ще не сформувався дорослий голос. Він тільки наближається, до дорослого й цей період триває приблизно до 20-річного віку. Гортань як у дівчаток, так і юнаків майже сформована, ріст ніби закінчився, але часто виникає почервоніння, слизь, бо продовжує розвиватися дихальний апарат. Післямутаційний період закінчується тільки тоді, коли сформований увесь організм і голос набуває сили й тембру.

На заняттях хору, вокальних ансамблів, солоспівів учитель-диригент слідкує за регуляцією тривалості заняття і за ліквідацією голосової втоми. У цей час справжні голосові зв'язки бувають гіпермованими навіть до занять співом. Тому швидка голосова втома може бути неминуча і її ліквідація можлива за допомогою співочих 2–3-хвилинних пауз.

Таким чином, вокально-педагогічна творчість учителя-диригента передбачає формування специфічних знань особливостей розвитку учнів, які базуються на гігієні й

охороні голосу підлітка, його здоров'я та режимі у співі в домутаційний, мутаційний, післямутаційний періоди для збереження і розвитку співочої культури школярів. “Чи можна співати в мутаційний період? Спів у дитячих хорах під керуванням досвідчених педагогів не лише тренує голосовий апарат, а й зберігає співацькі голоси. Навички, набуті на етапі дитячого голосу, зостаються й після мутації”¹.

У післямутаційний період дівчата та юнаки поступово звикають до свого “нового голосу”, що складає певні психологічні труднощі. Це відчувається на характеристиці тембру, діапазону, резонаторів, сили звука й теситурних умов.

Специфічні знання і вміння вчителя-диригента – це співацьке дихання, яким він володіє і навчає практичних навичок школярів. Специфіка знання будови голосового апарату не забезпечує вокальну роботу майбутнього вчителя-диригента в процесі оволодіння мистецтвом співака. Необхідно усвідомити, що голосовий апарат працює як єдине ціле тільки в тому випадку, коли всі його частини функціонують повноцінно й сконцентровано. Тому ми розрізняємо дві його функції – це коли звукоутворення виконується комплексом *гортань–дихання* і функцію трансформації цього звука через *артикуляційний апарат*.

Функціонування зв'язку гортань–дихання утворює звук співочого голосу, який має висоту, силу, тембр. Гортань і дихання настільки пов'язані між собою у процесі звукоутворення, що розглядати їх окремо можна тільки теоретично. На практиці процесу звукоутворення служить голосова щілина, яка перегородкою перекриває вільний вихід повітря. Цьому служать легені, тканина яких нагадує губку. Наповнені повітрям, легеневі міхурці у своїх стінах мають багато еластичної тканини. Еластичність легенів

¹ Коломоєць О.М. Хорознавство. – К.: Либідь, 2001. – С.28.

важлива для механізму видиху. Вони покриті плеврою, що дає можливість вільно рухатися в процесі *вдиху й видиху*. Вдих і видих здійснюються через гортань, яка переходить безпосередньо в трахею – трубку й складається з хрящових кілець, переплетених м'язами. Нижній кінець трахеї розділяється на два великі бронхи, які розгалужуються і переходять у бронхіоли із закінченнями легеневих міхурців. Бронхи разом із легневими міхурцями створюють дві легені (ліва, права), які симетрично розміщені всередині грудної клітки й ізольовані від зовнішнього середовища. Грудна клітка переплетена поперечносмугастими м'язами, які здійснюють дихання. Основу грудної клітки складає *діафрагма* – сильний дихальний м'яз. У процесі скорочення цих м'язів купол діафрагми опускається вниз, при видиху піднімається вгору. Вона працює як поршень. Коли діафрагма скорочується (опускається), м'язи черевного преса розслабляються і живіт рухається вперед. При активному видиху черевний прес скорочується, а діафрагма розслабляється і під дією черевного тиску піднімається доверху.

Процес дихання складається з двох фаз: *вдих-затримка; видих*. Перша фаза вдих відіграє важливу роль, бо від нього залежить звукоутворення. Співочий вдих береться достатньо активно, безшумно, глибоко з відчуттям легкого напівпозику. Перед початком співу необхідно зробити затримку, затамування на мить дихання й одночасно зафіксувати подачу нижніх ребер у сторони. Таке положення і фіксація вдиху під час співу будуть давати відчуття *опори звука*.

Швидкість вдиху та час затримки його будуть залежати від темпового показника виконуваного твору. Якщо темп твору швидкий, то й вдих буде швидким, темп повільний створює можливість повільного взяття вдиху й такого ж затамування.

З моменту *видиху* розпочинаються процес звукоутворення, звуковиведення, атака звука, сила, тембр і т. ін. Після затамування повітря повинно видихатися плавно, без поштовхів і тривало. Проте в процесі вдиху не потрібно перебирати повітря, інакше співак може втратити можливість чистого інтонування; створення форсованого, крикливого звука; створити перебільшений внутрішньобронхіальний тиск; втратити відчуття опори звука й т. ін.

Отже, у процесі співу вчитель-диригент подає такі поради:

- не перебирати повітря, щоб уникнути нечистого інтонування, крикливого звука й т. ін.;
- не починати спів без дихального затамування;
- дихання подавати плавно, без поштовхів, тиску;
- звук потрібно підтримувати диханням, не розтрачувати його весь.

Основний висновок полягає в тому, що вміти співати – це вміти дихати. Тому яке повинно бути співацьке дихання, які типи техніки дихання існують, як ними користуватися – предмет нашого розгляду.

Формування навички правильного дихання є основою вокальної техніки, бо від неї залежить якість співочого звука. Співоче дихання відрізняється від щосекундного дихання, що забезпечує нашу життєдіяльність. Видих, який створює звукодобування, значно довший, а вдих скорочується. Процес співочого дихання переходить від автоматичного до регульованого нашою свідомістю, а дихальні м'язи працюють більш інтенсивно. Один із типів дихання у співі може переважати залежно від виконання твору. У співі беруть участь усі типи дихання, а один із них переважає. Тому свідоме управління процесом дихання при співі породило чотири основні типи дихання, а саме:

- ключичний або верхньогрудний тип;
- грудний тип;

- черевний тип;
- нижньореберно-діафрагматичний тип.

Ключичний або верхньогрудний тип співочого дихання. При ньому вдих і видих відбуваються за рахунок розширення і підняття, головним чином, верхньої частини грудної клітки, втягується живіт. Діафрагма тягнеться за рухами грудної клітки, а верхня частина грудної клітки, ключиці й плечі піднімаються. Такий тип дихання найменше сприяє співу.

Грудний тип співочого дихання зводиться до активного наповнення повітрям грудної клітки, при якому діафрагма малорухома, а живіт при вдиху втягнутий усередину.

Черевний тип співочого дихання дістав цю назву тому, що в процесі вдиху грудна клітка залишається майже нерухомою, а живіт випинається вперед.

Нижньореберно-діафрагматичний тип співочого дихання характеризується як змішаний. При ньому в процесі вдиху роздаються вшир нижні ребра, діафрагма; черевні м'язи живота активні. На наш погляд, цей тип дихання найбільше підходить для вокального опрацювання голосу.

Проте слід зауважити, що поділ дихання на різні типи досить умовний, тому що різкої межі переходу від одного типу до іншого немає. Ми тільки вказуємо на присутність таких типів дихання, щоб створити можливість керуватися ними й вивчати їх. Найбільш правильним і доцільним є комплексний тип дихання, а саме: **діафрагматичне нижньореберно-черевне дихання**.

Таким чином, одним із головних завдань педагога з постановки голосу у вузі є навчити майбутнього вчителя правильно дихати й звільнити його психіку від неправильного уявлення про прийоми дихання. “Адже само собою зрозуміло, що коли співак весь час заклопотаний думкою

про те, як треба дихати, як розкривати рот, горло, як обперти ту чи іншу ноту на дихання та узгодити її з регістрами тощо, про вільний художній спів не може бути й мови”¹, – відзначав відомий український співак і педагог Михайло Венедиктович Микиша. І з ним треба погодитися.

Співацьке дихання – це природне, найбільш правильне й доцільне дихання, яке сприяє кращому використанню вокально-акустичних можливостей голосового апарату в процесі співу. Це специфічне вміння необхідно тренувати, розвивати й удосконалювати. Воно є складним умінням, у якому у внутрішній взаємодії беруть участь усі чинники дихального процесу. Тому одним із головних завдань диригента-хормейстра є навчити співака-початківця правильно дихати, сформувати “дихальну навичку”.

¹ Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. – К.: Музична Україна, 1985. – С.12.

§3. Професія вчителя-диригента: навчання і функціонування

Пісенна культура українського народу вписала славу сторінку у світове музичне мистецтво. Збирачі та примножувачі пісенної творчості зробили її загальнонародним надбанням у всіх куточках нашої планети. Цією творчістю та записами пісень з уст народу займалися письменники й композитори, фольклористи й співаки, вчителі й артисти. Серед них: М.Березовський, Д.Бортнянський, Б.Грінченко, П.Грабовський, М.Грушевський, Л.Ревуцький, М.Драгоманов, Г.Квітка-Основ'яненко, Ф.Колесса, О.Кошиць, Б.Лепкий, М.Леонтович, М.Лисенко, І.Нечуй-Левицький, І.Огієнко, Г.Сковорода, М.Старицький, І.Франко, Леся Українка, Т.Шевченко, П.Чубинський та багато інших. У піснях наш народ розкрив свої найпотаємніші почуття, горе й радість, мрії і сподівання. Народна пісня створила основу для композиторської творчості. Вона стала вихователем і вчителем найменших наших громадян – дітей.

Музична культура України може гордитися своїм хором мистецтвом, яке було і є улюбленою сферою творчого спілкування композиторів, виконавських колективів і слухацької аудиторії. Серед цього жанру великий пласт займають шкільні дитячі, підліткові та юнацькі хори. Хорове мистецтво в шкільному середовищі займає провідну, найбільш масову, найбільш доступну форму музичної творчості.

У ХХ столітті Україна вписала славу сторінку розвитку шкільної хорової культури. Найкращі композитори, майстри хорового жанру творили для школярів, керували хоровими колективами та вели велику просвітницьку роботу в шкільному середовищі й залишили значну спадщину.

М.В.Лисенко, основоположник української класичної музики, велику стурбованість й увагу приділяв розвитку

дитячого та юнацького співу. Він пише і видає два збірники – “Молодощі” та “Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодших й підстаршого віку у школах народних”. М.Лисенко ввів до цих збірок не лише нотні записи з текстом, але й подав зразки танцювальної музики для дітей різної вікової категорії, а також подав роз’яснення до різноманітних весняних ігор. Фольклорні записи було покладено в основу написання дитячих опер “Коза-Дерева”, “Пан Коцький”, “Зима і Весна, або Снігова краля”. Одночасно з М.В.Лисенком на Буковині С.Воробкевич (Данило Млака) опубліковує три частини “Співаника для шкіл народних”.

Послідовниками М.В.Лисенка у ХХ столітті став ряд композиторів, фольклористів, учителів і громадських діячів. Вони приділили багато уваги до створення хорових нотних збірок для дітей та юнацтва. К.Г.Стеценко випускає “Шкільний співаник”, Ф.М.Колесса в 1925 році публікує “Співаник для школярів” у Західній Україні, Я.Степовий видає “Проліски” для дітей, “Дитячі пісні” – М.І.Вериківський, “Слобожанські народні пісні для школи” – В.Ступницький. Це неповний перелік творчості композиторів для школярів.

Для вивчення музичної грамоти й сольфеджіо М.Д.Леонтович створив “Підручник сольфеджіо”, С.П.Людкевич видає “Матеріали до науки сольфеджіо і хорового співу”. Народні пісні в обробці для шкільних хорів видає М.Д.Леонтович, Л.М.Ревуцький створює збірник для дітей “Сонечко”. Великий вклад у розвиток хорової справи внесли композитори В.Верховинець, В.Барвінський, Є.Козак, А.Кос-Анатольський, Б.Фільц, Л.Дичко, М.Скорик, Є.Станкович, Г.Гаврилець, В.Степурко та ін.

Хоровий дитячий спів, який найбільшою мірою розвивався в загальноосвітніх школах, явно недооцінювався і не піддавався науково-теоретичному усвідомленню. Навіть

навчання співу й музики в школах довгий час не змінювалося. Уже після Другої світової війни було введено в школах навчальну дисципліну “Співи”, яка із часом трансформувалася в “Музику і співи”, а в останні десятиліття ХХ століття перейменована в дисципліну “Музика” й на початку ХХІ століття – у дисципліну “Музичне мистецтво”. Одночасно кожен клас музична педагогіка рекомендувала розглядати як хоровий колектив, хоча комплектування класу й хору школярами має зовсім інші принципи відмінності. Хоровий спів перенесено в позаурочний час і він існує як гурткова самодіяльність. Тільки в останні десятиліття минулого століття музична педагогіка почала розробляти принципи нового погляду на хорове мистецтво.

Хорознавча наука в системі шкільництва розглядалася і розглядається до цього часу через призму роботи з професійними, дорослими хорами. У цьому процесі ігноруються педагогічні принципи спілкування, учіння і співацького розвитку школярів різних вікових категорій. Хорознавча наука часто осторонь знаходилася від шкільного вокального мистецтва. У зв’язку із цим не розроблена методика постановки дитячих голосів, вокального слуху, звукоутворення, тембру та ін.

Не розв’язує хорознавча наука психологічні аспекти сприйняття дітьми музики відповідно до вікових особливостей, формування музичної пам’яті, визначення характеристик дітей і їх взаємозв’язок з учінням. Недостатньо розроблено рекомендації композиторам, які творять для дітей на дитячі поетичні тексти, пов’язані з діапазоном дитячих голосів, їх репертуаром, психопедагогічним музичним розвитком, охороною їх голосу, розвитком вокальної культури тощо. Охороні дитячих голосів треба завдячувати більше лікарям, ніж наукознавцям-музикантам.

Безперечно, намагання й ініціатива окремих педагогів-практиків, учителів музики розв'язати питання хорознавчої науки розглядається нами з безпосереднім взаємозв'язком із шкільництвом, із роботою хорових колективів у Народних домах, Центрах естетичного виховання, на радіо, телебаченні, у музичних школах тощо.

Ми з великим інтересом ставимося до наукових праць, пов'язаних із хорознавчою наукою, А.П.Лашенка, О.О.Єгорова, П.Г.Чеснокова, К.К.Пігрова, Г.А.Дмитревського, Г.Л.Стулової, Д.Є.Огороднова, С.Є.Максимова, О.Г.Раввінова, О.М.Коломоєць, В.Д.Доронюка та ін.¹ Завдячуючи їх працям, хорознавча наука отримала науковий фундамент, на якому потрібно й необхідно побудувати шкільне хорознавство. А.П.Лашенко справедливо відзначив, що “сьогодні хорознавство визначилось у спрямуванні хорової культури, розпочинає засновувати соціологію функціонування хорового мистецтва і, зрештою, визначає новий підхід до співочо-хорового виконавства”².

У сучасних умовах справа розвитку шкільного хорознавства формується в практичній діяльності державних

¹ Лашенко А.П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития. – К.: Музична Україна, 1989; Єгоров О.О. Теорія і практика роботи з хором. – К.: Держвидав, 1961; Чесноков П.Г. Хор и управление им. – М.: Держвидав, 1961; Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962; Дмитревский Г.А. Хороведение и управление хором. – М.: Музиз, 1957; Стулова Г.Л. Хоровой класс. – М.: Просвещение, 1988; Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989; Максимов С.Е. Хоровое пение в школе. – Л.: Госиздат, 1961; Раввінов О.Г. Методика хорового співу в школі. – К.: Музична Україна, 1969; Коломоєць О.М. Хорознавство. – К.: Либідь, 2001; Доронюк В.Д., Зваричук Ж.Й. Шкільне хорознавство. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦТТ, 2008.

² Лашенко А.П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития. – К.: Музична Україна, 1989. – С.15.

організацій, спроможних задовольнити дітей у хоровій діяльності.

Для координації та відродження шкільного хорового мистецтва в Україні створюються Центри естетичного виховання дітей, учнівської та студентської молоді. Вони спрямовують наукову й творчу діяльність школярів і проводять дитячі хорові асамблеї. Проведення хорових асамблей спричинили появу нових хорових колективів школярів та активної концертної діяльності. У м. Тернопіль Ізидор Олексійович Доскач створив хорову школу й при ній хоровий колектив “Зоринка”, який прославив дитячий спів у багатьох країнах Європи, ставав неодноразовим лауреатом і переможцем різних фестивалів і конкурсів. Кропітка робота І.О.Доскача підняла цей колектив на високий професійний рівень. Подібний хоровий колектив “Едельвейс” створено в Ужгороді. Керівником його є З.Жавчак, відомий в Україні вчитель музики та пропагандист різних форм дитячого музичного виховання. Капела хлопчиків при Київській академії мистецтв неодноразово здійснювала концертні гастролі по Україні й показала прекрасні зразки хорової музики. Керівник цього колективу А.Зайцева, крім концертної діяльності, для вчителів музики дає майстер-класи. Прекрасний хоровий колектив школярів створив у м. Кам’янець-Подільський Іван Нетеча. Його хорова школа й хор “Журавлик” можуть служити еталоном музичного виховання дітей різних вікових категорій.

На Львівській залізниці при Центрі дитячої творчості працює дитячий хоровий ансамбль “Писанка”, який поділений за віковими категоріями: “Ягілочка”, “Веснівка”, “Писанка”. Цей колектив очолює О.Вовк, яка дає хористам повну музичну освіту. Зразковими є аматорський хор “Мрія” з м. Тисмениця Івано-Франківської області, яким із 1978 року керує Марія Петрусенко, шкільний-хор с. Печеніжин Коломийського району Івано-Франківської області –

керівник Володимир Кянюк, хор хлопчиків м. Івано-Франківськ – керівник Ірина та Ярема Павлики. Такі дитячі, підліткові, юнацькі хори є в кожній області України.

Відомими дитячими колективами України стали “Щедрик” (кер. І.Сабліна), “Дударик” (кер. М.Кацал), “Зоринка” (кер. І.Доскач), “Журавлик” (кер. І.Нетеча), “Дзвіночок” (кер. Р.Толмачов). Ці колективи стали еталоном, школою хорового співу й якісним показником дитячого хорового мистецтва в Україні.

Бурхливий розвиток культури й мистецтва незалежної України викликає новий злет хорової творчості загальноосвітніх шкіл. Новаторські пошуки й визначні мистецькі результати в галузі музичної педагогіки свідчать про те, що підготовка вчителів-диригентів у вищих навчальних закладах буде піднята на вищий науковий і освітній рівень і забезпечить музично-педагогічну творчість учителя музики.

В Україні найбільш улюбленим видом мистецтва є хоровий спів. Ні одне громадське дійство, ні суспільні переміни, ні родинні, ні сімейні, особисті події не обходяться без пісні. Важко знайти у світі ще один такий народ, як українці, що має великі пласти народної пісенної культури. Споконвічно традиційний спів передавався українській школі, де немає жодного учнівського колективу, у якому був би відсутній хор. Така традиційно сформована народом потреба співати передається нашим дітям, що дає благородний ґрунт для вчителя музики створювати в кожній школі хорові колективи. “Спів – це могутній педагогічний засіб, який організує, об’єднує школярів, виховує їхні почуття. Він оживляє дітей, вносить бадьорість, яскравість у шкільне життя”¹, – відзначав учений-педагог

¹ Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – Т.–М.: Просвещение, 1968. – С.436.

К.Д.Ушинський. Тому вирішення цих завдань – основна турбота сучасної національної школи.

Питання, як організувати хор у школі, постає перед кожним учителем музики у зв'язку з тим, що там навчаються діти різного віку – від 6–7 років до 17–18. Маючи достатню диригентську підготовку, учитель музики реалізує себе в школі як вчитель-диригент. Класифікуючи школярів за віком, він стає перед проблемою дослідження музичних інтересів школярів у різний дитячий вік. Тому фізичні й фізіологічні особливості школярів будуть диктувати якісний склад хорового колективу. Поєднання учнів-співаків за віковими категоріями в хорові колективи вирішує завдання формування музично-естетичних запитів і смаків школярів. Адже згідно з їх віковим цензом буде проявлятися інтерес до музичної творчості, де спів є найбільш доступним засобом музикування.

У загальноприйнятій педагогікою класифікації школярів за віком ми спостерігаємо такий їх поділ: молодші школярі – 1–4 класи; середній вік – 5–8 класи; юнацький вік – 9–12 класи. Відповідно до такого умовного вікового поділу музично-хорова практика розробила в школі формування хорових колективів: хор молодших класів; хор середніх і підліткових класів; хор старших класів або юнацький.

Шкільні хорові колективи стосовно своєї організації існують як самодіяльні. Це пов'язано з тим, що вік школяра-співака змінюється згідно з його віковою категорією і психолого-фізичним дозріванням. У таких хорових колективах проходить постійна щорічна ротація. Зважаючи на дані обставини, шкільні хорові колективи піддаються природному оновленню і кожен учень-співак може брати участь у колективі 3–4 роки, що, своєю чергою, дає можливість учителю-диригенту достатньо підготувати учня до виконавської діяльності. Згідно з віковою категорією

учень-співак може перейти в другу вікову категорію і продовжити свою музичну освіту. Наприклад: молодший школяр переходить у хор середнього віку, зі середнього – до старшого, що дає можливість учителю-диригенту постійно вдосконалювати хорову звучність колективів.

Існують різні форми сучасного шкільного хорового виконавства: хори молодших класів; хори середніх класів; хори старших класів або юнацькі; хори хлопчиків; хори дівчат різних вікових категорій; народні фольклорні хори; ансамблі пісні й танцю; вокально-хореографічні колективи. Усі перераховані різновиди хорових колективів дістають свою характеристику ще й за складом хорових партій: одноголосний; двоголосний; триголосний; чотириголосний; хор, що співає без інструментального супроводу (а капела); хор з інструментальним супроводом; хорові колективи з додатком хореографічного мистецтва.

Постає питання: як організувати шкільний хор? Відповідь на нього необхідно дати з погляду на кількісний і якісний склади та вікові категорії хору. Досвід у питанні організації шкільних хорів, накопичений і розроблений учителями-диригентами, може створити ту теоретичну й методичну базу, яка сприятиме масовості в музичному вихованні підростаючого покоління. Ця проблема дуже важлива, бо від того, наскільки продумана й серйозно поставлена організація роботи хорових колективів школи, залежать результати музично-естетичного виховання в ній.

Організаційна робота в школі з питань створення хорових колективів розпочинається з узгодження цього питання з адміністрацією школи. Якщо адміністрація школи не надає підтримки вчителю-диригенту, його намагання створити хорові колективи сумнівні.

Отже, для організації шкільних хорів необхідне адміністративне рішення. Тільки після такого рішення учитель-диригент розпочинає створення творчих колективів учнів.

Найперше до цієї роботи залучаються заступник директора з виховної роботи, класні керівники, учителі музики та вчителі, які можуть надати практичну допомогу в системі організації колективів. Залежно від кількісного складу молодших, середніх і старших класів вирішується кількісний склад таких колективів. Одночасно вирішується, які типи цих колективів.

Досвід засвідчує, що найбільш практичною для якісної роботи хору молодших класів є кількість 40–50 учнів; середніх – 50–60 учнів; хор старших класів – 40–60 учнів; хор хлопчиків – 30–50 учнів; ансамбль пісні й танцю: хор – 40 співаків, оркестр – 10 музикантів, хореографічна група – 16–18 танцюристів. З такими складами колективів можна добитися якісного результату праці. Необхідно врахувати спадковість переходу хористів з одної вікової групи в іншу у зв'язку з віковими особливостями співаків. Тому таке планування особливо важливе для безперервного поповнення хорових колективів щорічно, ураховуючи кількісний склад співаків.

Не менш важливе значення надається матеріальній базі хорових колективів. Створення її – важливе завдання для адміністрації, учителів музики, заступника директора з виховної роботи, батьківської громадськості та класних керівників.

Найперше необхідно визначитися з приміщенням, де будуть займатися хорові колективи, яке називається *хоровий клас*. У ньому повинні бути наявні підставки, на яких розміщені стільці, підставка для диригента з електроорганом, фортепіано або іншими необхідними музичними інструментами. Для хористів і музикантів треба мати пюпітри, добре освітлене й провітрюване приміщення. У приміщенні повинна бути хорова бібліотека, звукозаписуюча та звуковідтворювальна апаратура. Для утримання такої матеріальної бази необхідна добра організація її вико-

ристання. З цією метою визначаються відповідальні за дотримання режиму використання цього приміщення та відповідного розкладу занять у ньому.

Виникає необхідність ведення певної документації. Це, насамперед, “Журнал обліку відвідування та роботи хору”. Зразок цього документа може бути довільний, але в ньому мають бути облік відвідування хористами занять згідно з хоровими партіями, зміст роботи й бюджет затраченого часу на цю роботу. Окремим розділом указується на репертуар колективу та його приблизні терміни виконання. Таке планування музично-освітньої й виховної роботи дає можливість учителю-диригенту скласти перспективний план концертної діяльності, без якої хоровий колектив існувати не може.

Немаловажну увагу необхідно приділити створенню музичної бібліотеки колективів. У ній повинні бути клавирні хорових творів, поголосники, вправи для розспівування хору та наочні приладдя, таблиці нотної грамоти, малий музичний інструментарій (сопілки, щипкові інструменти, кутник, малі барабани й т. д.), нотна дошка.

Для такої масштабної роботи при заступнику директора з виховної роботи створюється “Художня рада”, яка вирішує всю музичну діяльність даної школи. До неї входять учителі музики, хореографії, художнього слова, образотворчого мистецтва, представники батьківської та учнівської громадськості.

Для успішного функціонування творчих колективів необхідно спланувати виховні заходи школи, де будуть задіяні хори. Відповідно до цього буде формуватися репертуар та плануватися концертні виступи.

Украй необхідно планувати звіти-концерти перед батьківською та учнівською громадськістю, які створюють у колективі певний психолого-моральний клімат, надають вагомості музично-естетичному вихованню школярів.

Продовження організаційної роботи відбувається в процесі прийняття учнів до хору, яке проводиться кожного навчального року. Про нього подається інформація на уроках музики, годинах класного керівника, письмових оголошеннях, по шкільному радіомовленню, через минуло-річних хористів. Учитель-диригент здійснює переведення з хору молодшого в хор старший відповідно до вікового цензу. На місце хористів, що звільнилися, учитель набирає співаків молодшого віку.

Прийом хористів здійснюється згідно з прослуховуванням. Прослуховування відбувається на уроках музики та в позаурочний час. Проводить його вчитель-диригент, який керує цим хором. Майбутні хористи повинні володіти певними музичними якостями, а саме:

- наявністю музичного слуху;
- голосовими даними;
- музичною пам'яттю;
- ритмічними відчуттями.

Слід зауважити, що деякі з вищеперерахованих якісних даних у школярів, особливо молодшого віку, можуть бути неяскраво виражені. Необхідно пам'ятати, що задатки можуть розвиватися, тому треба окремих дітей приймати до хору. Після прослуховування бажаючих стати співаками вчитель-диригент разом зі своїм концертмейстером ще раз організовує прослуховування прийнятих у хор із метою розподілення їх за хоровими партіями і визначення їм постійного місця в хорі.

Крім відбору хористів, учитель-диригент визначає учнів, здатних виконувати сольні партії, брати участь у малих вокальних формах. Керівник хору вивчає їх навчальне навантаження й узгоджує з ними додатковий розклад заняття.

Отже, організації хорових колективів учитель-диригент, адміністрація школи приділяють виняткову увагу,

закладають майбутній фундамент музично-естетичного виховання та творчої активності школярів.

Організація шкільних хорів вимагає свідомого вибору музично-хорових напрямів їх розвитку, які передбачають, що “крім звичайного для дитячих голосів двоголосся, дитячий хор може бути і три- та чотириголосим”¹. На ці напрями розвитку шкільних хорів звертав увагу корифей хорової справи Олександр Олександрович Єгоров. Одночасно він застерігав, що “для дитячого хору слід користуватися найзручнішими тональностями й середньою теситурою голосів. Небезпечно розміщати голоси в дуже високих або низьких регістрах. У цьому випадку, особливо в шкільних хорах, які мають порівняно малорозвинуті голоси, іноді неможливо виконати музичний твір тільки тому, що його написано в незручних голосових теситурах.

Про це слід завжди пам’ятати, добираючи музичний матеріал для дитячого хору”². Практика це підтверджує.

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

Розробляючи методику навчання диригування хором майбутніх учителів із 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.

¹ Єгоров О.О. Теорія і практика роботи з хором. – К.: Держвидав України, 1961. – С.39.

² Там само. – С.40.

У процесі аналізу не можна не врахувати специфічні особливості диригентської діяльності вчителя музики і тих вимог, які відносяться 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, – є колективним суб'єктом музично-виконавської діяльності, з допомогою якого формується і реалізується естетична культура кожного його члена й 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 *вміння слухати музику*. Формування вміння слухати музику – одне з головних завдань музично-естетичного виховання школярів. У процесі формування цього нелегкого вміння використовуються різні педагогічні прийоми слухання музики: грамплатівки, магнітофонний запис, радіо, телевізор та 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, у тому числі музичному, завдання формування і розвитку 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. У цьому – одна з основних особливостей диригентської діяльності вчителя музики.

У психолого-педагогічній літературі, присвяченій педагогічній діяльності, виділені основні професійні функції викладача. У працях Н.В.Кузьминої, 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. Учитель музики забезпечує включення учнів у різні види навчальної роботи, серед яких особливе місце займає їхня участь у самодіяльних колективах у позаурочний час.

Комунікативна функція. Учитель музики пропонує встановлення правильних взаємовідношень з учнями, учителями, 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. Учитель музики забезпечує керівництво кожним окремим видом пізнавальної діяльності учня, створює навчальну обстановку, яка активізує музичні

здібності учнів і забезпечує диференційований підхід до музичних задатків кожного учня.

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

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

Дослідницька функція. Учитель музики оволодіває методами дослідження музичних і 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 статті й 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 із 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,

у 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 й 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 передують велика підготовча робота. Вона включає вивчення музично-хорового твору з метою включення в 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 й змісту творчої діяльності вчителя-диригента, можна виділити етапи її реалізації:

- складання тематичних репертуарів;
- вивчення твору та його всебічний музично-теоретичний аналіз;
- вивчення твору та його художньо-педагогічний аналіз;

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

- диригентська інтерпретація твору й 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, у процесі реалізації цієї діяльності, учитель вирішує такі ж творчі питання, які вирішує професійний диригент. Специфіка вирішення цих завдань буде проявлятися в тому, як виконавці й слухачі піддаються педагогічному виховному впливу, у цьому й 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 в 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 і 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 в 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, учителі свідомо роз'яснюють усі процеси зі створення і виконання музичних образів, роз'яснюють їх структуру, елементи художньої виразності. Крім цього вчитель музики на уроках диригування формує вміння використовувати ці терміни в диригентській діяльності.

Окрему групу термінів курсу диригування складають знання й уміння, сформовані в *процесі вивчення сольфеджіо*. Категорії цієї дисципліни складають уміння 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 та їх інтонаційні особливості, про слухові відчуття і їх аналіз, про запис мелодійного матеріалу... Усі ці вміння актуалізуються в процесі вивчення диригування і є необхідним матеріалом у диригентській діяльності вчителя музики. Уміння, сформовані на уроках сольфеджіо, знаходять своє практичне використання в 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 мають практичне значення в підготовці вчителя музики до диригентської діяльності. Свідомий *аналіз гармонічних акордових з'єднань* у музичному творі допомагають 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 й чути всю гармонію виконуваного твору, його моделювання згідно музичного образу.

Структура музичного твору визначається термінами, з якими студент знайомиться в процесі вивчення *аналізу музичних форм*. Вивчення одночастинних, двочастинних, тричастинних творів проскуплетної будови допомагає майбутньому вчителю-диригенту сформуванню вміння продуманого ставлення до інтерпретації музичних образів, їх розвитку й характеристики. Актуалізація цих термінів у процесі підготовки музичного твору до роботи зі школярами в 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 твор-

чості, музичні твори і естетичні цінності. Критичне ставлення до музичних творів формує в майбутнього вчителя музики важливу якість диригента – уміння визначити стильові, художні, суспільні цінності в музичних творах.

Формування художнього смаку в процесі вивчення творчості композиторів і 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 й хормейстерські вміння. Вони становлять основу диригентської діяльності вчителя музики. У процесі навчання постановки голосу й сольного співу, хорового класу й практики роботи з хором, читання хорових партитур і шкільних пісень, хорознавства в 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 і 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 умінь 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 використання хорових творів. Майбутній учитель використовує свої виконавські можливості з техніки диригування. Ці терміни використовуються в 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 різновидність 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 в процесі роботи з хором.

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

Таким чином, формування правильного розуміння завдань різних дисциплін диригентсько-хорового циклу допомагає реалізації основних творчих умінь диригентської

діяльності й становить теоретичну та практичну основу для навчання вчителя музики диригуванню.

Понятійний апарат диригентської техніки формується на індивідуальних заняттях. Майбутній учитель музики вивчає будову диригентського апарату та його функції, 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 й 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 в процесі вивчення теми, мети, художніх образів музичних творів, які виступають дидактичним матеріалом до курсу. Ураховуючи вікові характеристики учнів та їх музичну підготовку, викладач диригування формує в майбутніх учителів музики вербальні вміння.

Гносеологічні категорії курсу диригування складають важливу групу, яка формується в 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 й музично-есте-

тичного 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 й навчання¹. Не зважаючи на обізнаність викладачів диригування про понятійний апарат дидактики, ми розглядаємо їх із метою застосування в процесі викладання “Диригування”.

Під терміном **“навчання”** розглядається цілеспрямований процес взаємозв’язку викладача й студента, унаслідок 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 й самоосвіта, 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

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

підказує шляхи підвищення ефективності засобів і методів навчання, а також ті організаційні форми, у 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 й методи навчання, які він використовує, самостійну роботу, наочні й технічні засоби – одним словом, усе що пов’язано з навчанням. Поняття “процес навчання” визначає взаємозв’язок тільки двох сторін: викладача й студента, розкриваючи залежність педагогічних, навчальних впливів викладача від закономірностей 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 й 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 час-

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

тина 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 із 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, у 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, амплітуда жесту і т. д.). Ці дії він здійснює, 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 здійснюються 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 в навички відбувається прискорення дій, має місце й окрема структура перебудови окремих операцій: більш менші дії зливаються в 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 й деякими спеціальними вміннями – навчитися працювати над хоровою партитурою, уміти користуватися шкільним репертуаром, навчитися володіти музичним інструментом, своїм голосом, диригентським апаратом.

Не зважаючи 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.

У сучасних навчальних програмах із різних дисциплін передбачено точно накреслене коло знань, спеціальних предметних і загальнонавчальних умінь і навичок. Однак у

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

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 в 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.

§1. Технічні засоби диригування.

“Учитель музики національної школи є не тільки пропагандист музичної культури, а й безпосередній організатор художніх колективів, керівник музичних гуртків. диригент хорів, оркестрів. Тому засвоєння знань, умінь з усіх сфер діяльності є важливим компонентом у формуванні його професійної педагогічної майстерності. Оволодіння всіма сторонами діяльності повною мірою відноситься вчителя музики як диригента.

Учитель-диригент здійснює керівництво хоровими, оркестровими колективами учнів, що вимагає від нього опанування всім арсеналом знань і умінь у галузі диригентської діяльності. На цей бік діяльності вказували ряд дослідників, педагогів, загострюючи увагу на одній із сторін диригентського виконавства – техніці диригування¹.

Техніка диригування – це знання, вміння і навички управління колективним музичним виконавством за допомогою диригентських жестів, які тісно пов’язані з виразністю міміки, погляду, почуттів, поведінки диригента й підпорядковані художньому образу музичного твору, що трактується диригентом.

¹ Колесса М. Основи техніки диригування. – К.: Музична Україна, 1973. – С.3–5; Канерштейн М. Вопросы дирижирования. – М.: Музыка, 1972. – С.10–11; Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – Л.: Музыка, 1967. – С.7–19; Розумний І. Посібник з диригування. – К.: Музична Україна. 1965. – С.3–5.; Безбородова Л.А. Дирижирование. – М.: Просвещение, 2006. – С.31–87; Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.8–10; Доронюк В.Д. Курс техніки диригування. – Івано-Франківськ: Обласна друкарня, 2004. – 292 с.

Які складові частини техніки диригування? Найперше це – диригентський жест. *Жест рук диригента* є основою всієї техніки диригування і, організований у диригентські схеми, служить для розкриття мелодійної, ритмічної та гармонічної основи музичного твору. Він завжди підпорядкований художньому образу, який творить учитель, керуючи колективним виконавством.

Це питання не залишається поза увагою дослідників диригентського мистецтва. Так, наприклад, С.О.Казачков у посібнику “Диригентський апарат і його постановка” стверджує, що подібно до того, як композитор переважно користується тільки йому властивими інтонаціями, ритмічними, ладовими й гармонічними зворотами, творчо переробляючи інтонаційний матеріал загальнолюдської і загальнонародної музичної мови, так і диригент, переймаючи матеріал із загальнолюдської і загальнодиригентської мови жестів, створює свій “словник жестів”, який йому служить для передачі свого розуміння музики¹. А відомий педагог-диригент К.О.Ольхов визначив, що диригентський жест склався далеко не випадково, не як наслідок чийогось винаходу, а як використання одного із перевірених багатовіковою практикою засобів людського спілкування². За допомогою диригентського жесту керівник хору беззвучно передає своє розуміння музичного твору виконавцям, а ті, своєю чергою, слухачеві. Мову жесту розуміє навіть малопідготовлений шкільний хор, якщо жест взаємозв’язаний із музикою. Наприклад, темп визначається швидкістю замахів, зміст твору можна прочитати з

¹ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.17–18.

² Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.20; Безбородова Л. Дирижирование. – М.: Просвещение, 2000. – С.6–11.

виразу обличчя, очей, міміки диригента, динаміку – з активності жесту.

Отже, диригентський жест – це цілеспрямований і ритмічний рух рук диригента, який продиктований художнім образом і служить для управління колективним виконавством, для підпорядкування задуму диригента в інтерпретації музичного твору.

Однією з важливих частин техніки диригування є виразність обличчя – *міміка*. Міміка диригента завжди доповнює його жест, немовби розшифровує його внутрішній зміст. Через вираз обличчя ми даємо певний почуттєвий відтінок жесту, його емоційне визначення: радість чи горе, захоплення чи неприязнь, любов чи ненависть тощо. Особливо такого мімічного забарвлення вимагає процес управління виконавством колективами молодших школярів.

Важливу роль у виразності обличчя відіграє погляд. *Погляд учителя музики* – схвалюючий, підбадьорюючий у момент виконання вселяє в дітей-хористів упевненість, сміливість, спокій за виконувану музику. Поглядом можна організувати, підготувати учнів до початку вступу, попередити їх перед сольною партією, дружелюбно підбадьорити, заспокоїти. Диригент, користуючись поглядом, може розкрити свої почуття, тим самим дати окрасу жесту, виразу обличчя, через погляд є можливість виразити радість, гнів, біль, тугу, страх, горе тощо.

Необхідно зазначити, що погляд, міміка є наслідком чіткого й яскравого образного мислення диригента. “Міміка виникає сама собою, природно, через інтуїцію від внутрішнього переживання”¹, – відзначав К.С.Станіславський. Вона говорить про образно-емоційний зміст музичної фрази, речення, періоду, літературного тексту, якими управляє

¹ Станіславський К.С. Работа артиста над собой // Собрание сочинений: В 10-ти т. – М.: Искусство, 1955. – Т.3. – С.38.

вчитель. Міміка обличчя допомагає диригентові більш виразно передати виконавський задум, одухотворити диригентські жести, що, своєю чергою, дає змогу створити більш яскравий художній образ.

Міміка включає *виразність артикуляційного апарату*, що служить виконавцям для кращого звукоутворення. У керуванні дикцією вчитель досягає успіху завдяки натренованості артикуляційного апарату. Правильна форма рота, синхронна й беззвучна вимова слів, що підпорядковується ритмічній структурі музичного твору, – одна з важливих рис виразності обличчя. “Своєрідний переклад музики на мову жестів і міміки, переклад звукового образу на зримий із метою управління колективним виконавством. Природність диригентської мови, її опора на загальножиттєві й специфічні музичні асоціації роблять її зрозумілою і музикантам-професіоналам, і малопідготовленим учасникам самодіяльних колективів, і, навіть, певною мірою слухачам”¹, – стверджує К.О.Ольхов.

Отже, міміка, як складова частина техніки диригування, служить для розкриття образно-емоційного змісту музичного твору й допомагає більш виразно передати виконавський задум диригента.

Важливою складовою частиною техніки диригування є її *емоційна основа*. Музика – це вид мистецтва, який володіє такими засобами виразності, які найбільш діють на емоційну сферу людини. Вона будить у людині почуття, які є не тільки основою її досягнення, а й результатом її пізнання. Збуджуючи в диригента почуття, музика розкриває перед ним (відповідно, диригент – перед слухачем) багатогранний душевний стан: переживання, пориви, настрої – і через них розповідає про навколишній світ. Сприйняти музику можна тільки на основі почуттів, які, не

¹ Ольхов К.О. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С. 22.

будучи її метою, є показником її впливу”¹, – відзначає В.Д.Остроменський.

Диригент свої почуття розкриває через вираз обличчя, характер жесту, фізичну напругу, поведінку, звуковедення, підпорядковуючи ці важливі компоненти музики, ведучи її. Оволодіння диригентською технікою без зв’язку з музикою непотрібне. В усі елементи техніки диригування необхідно вкладати почуття, інакше ми можемо одержати механічне тактування, непотрібне корчення мін на обличчі, бездушний спів, позбавлений всякого змісту. Тому всі відомі диригенти, дослідники диригентського мистецтва, композитори, педагоги, виконавці надавали виключно великого значення емоційній основі диригентського виконавства. Так, наприклад, Б.Асаф’єв відзначав, що музика в диригента звучить тільки тоді, коли він її пропускає крізь себе, крізь свої почуття. Диригент, який глибоко відчуває музичний твір, проаналізував його, зможе свідомо, переконливо й художньо повноцінно розкрити задум композитора.

Отже, емоційна основа техніки диригування визначається розкриттям художнього образу музичного твору диригентом через особисте ставлення диригента до засобів музичної виразності, передачею їх через жести, міміку, поведінку, почуття².

Асоціації – важливий компонент техніки диригування. Вивчаючи та виконуючи музичний твір, диригент знаходить найбільш доцільні засоби музичної та диригентської виразності, які здатні якомога доступніше розкрити зміст музики. Асоціації можуть з’явитися в процесі вивчення ритмічної структури твору, ладотонального плану,

¹ Остроменський В.Д. Сприйняття музики як педагогічна проблема. – К.: Музична Україна, 1975. – С.59.

² Асаф’єв Б.В. “Чародейка”. Опера П.И.Чайковського. Избранные сочинения. – М.: АН СССР, 1954. – Т. II. – С.162.

а це, своєю чергою, здатне викликати переживання і дати характеристику диригентському жесту. “В музиці як в об’єктиві сприйняття кожна інтонація, кожний засіб музичної виразності, кожна тема ізольовано або в єдності з іншими елементами музичної мови може стати потенціальним носієм імпульсів, які спроможні пробудити у слухачів цілу гаму складних, що виникли на асоціативній основі, переживань”¹, – відзначав В.Д.Остроменський.

Тому тембр звука також може стати предметом асоціацій, які визначаються метафорами, як, наприклад, світлий, матовий, повний, сріблястий, темний тощо. Ці характеристики якості тембру звука, викликані асоціаціями, стали необхідні для збудження у виконавців уявлень, що, своєю чергою, підпорядковує колективне виконання, сприяє більш конкретній характеристиці художнього образу. Асоціації є джерелом внутрішньої характеристики диригентського жесту у своєму зовнішньому вияві, а саме: міміці, виразі обличчя, фізичній напрузі, поведінці диригента. “В основі виразності диригентського жесту лежить його асоціативний зв’язок з виразністю виконуваної музики з однієї сторони, і з життєвим досвідом з другої”², – стверджує К.О.Ольхов.

Асоціації виникають часто при наявності в музиці елементів звуконаслідування. Курликання журавлів, стукіт вагонних коліс, відлуння грому, спів солов’я, шум вітру, відтворені засобами музичної виразності, викликають у диригента слухові відчутні образи певних картин природи, історичних подій, географічних широт тощо. Такі якості, виховані в диригента, допомагають розвитку музично-слухових здібностей, що, своєю чергою, позитивно впливає на

¹ Остроменський В.Д. Сприйняття музики як педагогічна проблема. – К.: Музична Україна, 1975. – С.80.

² Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музика, 1984. – С.24.

техніку диригування. Музичні асоціації, виховані в учителя музики, допомагають йому в музично-виховній роботі серед учнів. На це вказували дослідники проблеми сприйняття музики учнівською молоддю¹. Асоціативні зв'язки в техніці диригування повинні виступати як допоміжні засоби в характеристиці художнього образу, диригентського жесту, але не повинні відриватися від своєї природної першооснови, від об'єктивної дійсності.

Отже, складовою частиною основи техніки диригування є асоціації, що допомагають характеристиці диригентських жестів, міміки, почуттів і виступають у тісному взаємозв'язку з виразним виконанням музичного твору.

Володіння технікою диригування вчителем музики забезпечить творчу роботу із шкільними хорами, швидко розучування музичного твору, полегшить процес виконавства, згуртування колективу, допоможе в досягненні кращих художніх наслідків. Розглядаючи техніку диригування як сукупність знань, умінь і навичок майстерності диригентського мистецтва, необхідно вирішити його художній бік.

Диригування відноситься до мистецтва управління музикою, до виконавства. На цю його властивість звертають увагу ряд відомих педагогів-диригентів. Так, академік М.Ф.Колесса у посібнику “Основи техніки диригування” стверджує, що “диригування – це таке саме виконавське мистецтво, як спів, гра на скрипці, кларнеті чи на якомусь іншому інструменті”². А професор І.О.Мусін у підручнику “Техніка диригування” вказує на іншу його сторону, відзначивши, що “мистецтво диригента проявляється в керів-

¹ Остроменський В. Сприйняття музики як педагогічна проблема. – К.: Музична Україна, 1975; Назайкинський Е. Психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972.

² Колесса М. Основи техніки диригування. – К.: Музична Україна, 1975. – С.3.

ництві музичним колективом”¹. Диригентське мистецтво різнобічне, але його дві сторони, технічна й художня, знаходяться в діалектичній єдності. Технічні труднощі в процесі виконання будь-якого музичного твору можна здолати тільки в тісному контакті з вирішенням художніх завдань.

Художні сторони диригентського мистецтва розкриваються за такими *принципами*:

- розуміння і правильне трактування художнього образу;
- раціональне використання диригентських умінь й навичок;
- волюва й емоційна дія на виконавців;
- урахування стилевих особливостей виконавства музичного твору;
- володіння всіма елементами хорової звучності;
- урахування вікової психології виконавців;
- бездоганне знання музичного твору.

Усі названі принципи художньої сторони диригентського мистецтва відносяться до особи диригента й поступово набуваються в процесі вивчення спеціальних дисциплін, але найбільше вираження вони набувають на заняттях з диригування і в роботі з колективом. Тут особистість учителя-диригента виявляється з усією повнотою й оцінюється як єдине ціле. На цих заняттях зводяться в єдине ціле названі принципи, що й визначає художню довершеність умінь і навичок диригентської техніки, якими оволодів учитель.

У подальшому висвітленні проблем диригентського мистецтва ми більш детально зупинимося на його технічній і художній сторонах. Проте необхідно зазначити, що технічну й художню сторону диригентського мистецтва ми розглядаємо в діалектичній єдності, хоча відзначаємо, що вони внутрішньо суперечливі й ці протиріччя усуваються в

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

результаті праці майбутнього вчителя-диригента над технікою диригування та в процесі вирішення творчих завдань у роботі над художніми образами.

Процес диригування здійснюється з допомогою *диригентського апарату*, у який входять руки, обличчя, корпус, голова, торс. Кожен учитель музики може досягнути диригентської вершини тільки тоді, коли досконалість технічної майстерності володіння диригентським апаратом переросте в художню майстерність. І щоб таке досягнення було реальним, необхідно знати диригентський апарат і його можливості.

Що ми розуміємо під диригентським апаратом? Таке питання не другорядне, адже вивчення апарату, його властивостей, можливостей є першоосною в оволодінні диригентською технікою, пошуках методів її вдосконалення. Напевно тому вивченню диригентського апарату, його особливостей і можливостей присвятили свої дослідження ряд педагогів-диригентів. Так, наприклад, І.А.Мусін у своїй праці “Техніка диригування”, розглядаючи питання постановки диригентського апарату, зазначав, що “апарат, з допомогою якого диригент керує оркестром, є його руки, їх багатогранні рухи, зведені в злагоджену систему диригування”¹. Вивчити диригентські руки, їх рухи, систему їх організації – це значить вивчити можливість пластичного втілення характеру музики, її ідею і настрої, техніку управління звучання і тайни розкриття музичної форми. “Для здійснення цієї мети немає інших засобів, крім фізичного апарату, що керує думкою, волею, почуттями і слухом диригента”², – стверджує С.О.Казачков.

Праця людини породила диригентську руку. Її можливості характеризуються технічною довершеністю жесту,

¹ Мусин И.О. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.22

² Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.22.

який у поєднанні з засобами музичної виразності, досягає вершини диригентського мистецтва у творенні художніх образів. Тому праця майбутнього вчителя музики над диригентською технікою рук повинна опиратися на знання, вироблені людською практикою про складові частини диригентського апарату, їх функції та закономірності їх організації.

Отже, руки диригента, як складова частина диригентського апарату, організують пластику жестів, із допомогою яких передаються художні наміри диригента та розкривається зміст музичного образу.

Обличчя – складова частина диригентського апарату. Виразність обличчя, міміка, погляд диригента в єдності з жестом рук – це той важливий арсенал диригентської виразності, з допомогою якого передаються виконавські наміри. На цю сторону технічних засобів диригування необхідно звернути увагу вчителю-диригенту. Виразом обличчя, поглядом учитель передає своє відношення, свої почуття, свої переживання, що допомагає виконавцям і слухачам більш повно усвідомити музичні образи. Передача почуттів у розкритті музичного образу є важливим моментом для пізнання навколишньої дійсності через музичне мистецтво. Мова погляду, міміки загальновідома й зрозуміла кожній людині, бо в диригентську практику вони прийшли з повсякденного спілкування між людьми, тому викликають безпосередню емоціональну реакцію хористів, оркестрантів. К.О.Ольхов, говорячи про мову жесту й міміки, відзначав, що “її властивості визначаються головним чином тим, що вона здатна викликати в спостерігаючого багаті асоціації”¹.

Отже, така властивість обличчя дає можливість поставити його, як складову частину диригентського апарату,

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1964. – С.20–21.

на один рівень із функцією рук. При цьому необхідно зауважити, що так само, як робота над жестом рук, так і робота над виразністю обличчя є важливим компонентом у вихованні диригента з оволодіння технікою диригування.

Положення голови, торса, ніг впливає на весь диригентський апарат і його засоби виразності. Ноги є опорою для жесту рук і виразності обличчя, опорою всього корпусу диригента. Робота над постановкою диригентського корпусу означає засвоєння ще однієї частини диригентського апарату.

Безумовно, усі частини диригентського апарату взаємозв'язані між собою й опрацювання прийомів виразності його необхідно проводити комплексно. Проте кожна складова частина його має свої основні функції й усвідомлення їх сприяє засвоєнню технічних засобів диригування.

Диригентські рухи здійснюються всім корпусом (голова, торс, руки) диригента. Торс служить для опори голови й рук, а тому він повинен бути стійким і тільки при необхідності здійснювати економні рухи, які б служили доповненням для виразності обличчя, жесту рук. Ноги забезпечать стійку поставу всього корпусу.

Положення голови відповідає погляду й міміці обличчя. Усі ці складові частини диригентського апарату злагоджено співдіють між собою і виконують єдине завдання – з допомогою диригентської техніки через хорову звучність розкрити музичні образи.

Отже, диригентський апарат є першоосновою у вихованні вчителя-диригента й служить для оволодіння техніки диригування, що забезпечить процес управління виконавством у роботі з хором колективом.

Працюючи над розвитком диригентського апарату, необхідно вивчити особливості його будови й функції його частин. Руки – найбільш складна частина диригентського апарату в розумінні їх пластичної виразності й основного

навантаження в засобах управління хоровими, оркестровими колективами виконавців. Як найрухливіша частина апарату, руки найбільш відповідають тим різностороннім і складним діям, які забезпечують музичне виконавство художніх колективів.

Початкуючий учитель-диригент повинен бути обізнаним із *будовою руки та її основними функціями в процесі диригування*. Рука диригента складається з таких функціональних частин: плеча, передпліччя, кисті. Такий функціональний поділ пояснюється тим, що ці складові диригентської руки найбільш виражають основні дії в процесі диригування та його технічних можливостей.

Плеche – основа руки, її опора. Добре володіти плечем – значить домогтися широти діапазону різних рухів, м'якості, пружності, різнохарактерності жесту. С.О.Казачков у посібнику “Диригентський апарат і його постановка” Відзначив, що плече підтримує рухи руки так, “як дихання співака підтримує звук, і тим самим допомагає підтримувати й регулювати дихання виконавців”¹. Тільки плече спричинює збільшення або зменшення амплітуди жесту, чим забезпечується емоціональна виразність його залежно від художніх намірів диригента. Насиченість жесту звука, емоціональна забарвленість, раціональність амплітуди залежать від рівня вмінь володіти плечем. Плечовий суглоб кулеподібної форми із сильними й розвинутими м'язами, які кріплять його з плечовою кісткою, зумовлюють точність і різноманітність рухів. На цю функцію плеча звернув увагу І.О.Мусін у підручнику “Техніка диригування”, указавши, що плече “служить своєрідною пружиною для передпліччя і надає рухам руки пружності й еластичності”².

¹ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.23.

² Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.27.

Отже, плече диригента – це важлива складова частина диригентської руки, служить для її основи, опори, а також робить руку рухливою, що є немаловажною обставиною в досягненні диригентської техніки (м'якість, пружність, насиченість, еластичність, емоційність і т. д.).

Передпліччя – важлива частина диригентської руки. Воно з'єднується з плечем через ліктьовий суглоб і є його продовженням. Його рухливість допомагає диригентові в процесі тактування. “Передпліччю властивий широкий діапазон рухів, що дозволяє відтворити динамічні, фразові й темброві якості виконання”¹. Така властивість передпліччя дає можливість руці виконувати художні функції.

Передпліччя є зв'язуючою ланкою всієї руки від плеча до кисті. Цим воно забезпечує рухливість, легкість, пружність, пластичність усїєї руки. Суглоби, що з'єднують передпліччя з плечем і кистю, є тим “барометром”, що визначає характер жесту. Від напруженості суглобних м'язів буде залежати, яким характером наповниться диригентський жест (плавність, легкість, різкість, важкість, грайливість і т. д.).

Таким чином, передпліччя, як важлива частина диригентської руки, здатне забезпечити художній вияв диригентського жесту.

Кисть – найбільш рухлива й виразна частина диригентської руки. Вона складається із зап'ястя, п'ястка та пальців. Від положення, яке займають її частини, буде залежати форма кисті. Рухливість і її форма визначають характер жесту всієї руки. Тому вивчити форму кисті – означає вивчити прийоми вираження почуттів. Напевно, тому С.О.Казачков відзначив, що для “вираження різнобічних деталей музики кисть диригента приймає різну форму, використовуючи особливості своєї будови”². Спостері-

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.26.

² Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.25.

гаються різні форми кисті: кругла, кострубата, плоска, зібрана в кулак і т. д.

Відповідно до своєї форми кисть може виражати різні почуття: погрози, страху, схвильованості, любові, протесту, заперечення, ненависті. Вона здійснює дії, які необхідні диригенту-виконавцю, а саме: вдаряє, гладить, відштовхує, натискає, розтягує, витягує тощо. Усі ці дії асоціюються з музикою, що допомагає диригенту набувати тембрової фарби й штрихових особливостей звуковедення. “Кисть – передавач всіляких імпульсів, тонких рухливих відчуттів, на основі яких і можлива трансформація музичних уявлень диригента у виразний жест”¹.

Важлива роль у технічних і художніх можливостях кисті відводиться пальцям. Диригент через пальці ніби відчуває звук, збирає, регулює його. Через напругу пальців виконавець “читає” емоційний стан диригента, ритмічну канву музичного твору. Тільки через положення пальців, їх конфігурацію кисть набуває виразність, що так необхідна в процесі передачі внутрішнього стану диригента, його розуміння музичного образу, його почуттів.

Рухливість кисті робить можливим диригентові застосовувати її разом з усією рукою, а також автономно. Кисть при окремих художніх потребах має самостійну функцію. Особливо ця автономність спостерігається в процесі диригування на піанісімо, або в швидких темпах.

Проте слід зауважити, що автономність кисті досить обмежена, роль її зростає, коли вона включена в жести всієї руки. Кисть надає всій руці виразності й, завдяки цій виразності, технічні та художні її можливості зростають. “Якраз рухи кисті надають основне динамічне, емоційне забарвлення диригентському жесту”².

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.25.

² Канерштейн М. Вопросы дирижирования. – М.: Музыка, 1972. – С.14.

Таким чином, кисть є направляючою і найбільш промовистою частиною диригентської руки, з допомогою якої вирішуються художні й технічні завдання.

Положення голови визначає функцію всього диригентського апарату. Голова диригента повинна знаходитися в такій позиції, щоб обличчя бачили всі виконавці, а сам диригент міг зором контролювати дії хористів чи оркестрантів. Значимість положення голови підсилюється виразністю міміки диригента. Рухи голови повинні відповідати змісту музики, що має виключно велике значення для досягнення диригентської виразності. “Міміка диригента не повинна відтворювати нічого, що не відповідало б змісту виконуваного”¹. З цією метою положення голови ще більше повинно підсилювати виразність обличчя. Наприклад, голова, нахилена вперед, засвідчує горе, біль, задуму, скорботу й викликає такі ж переживання у виконавців й навпаки, підняте підборіддя, усмішка, передають радість, веселість. Підкресленість цих положень відповідним жестом сплітається в комплекс диригентської виразності.

Таким чином, положення голови, як частини диригентського апарату, визначається логічним поєднанням мімічної виразності обличчя, жесту, емоційного стану диригента, захопленістю музикою, глибиною проникнення в зміст твору, розуміння музичного образу.

Ноги повинні забезпечити стійке положення корпусу в процесі диригування. Диригент твердо стоїть на повних ступнях, злегка посунувши “опорну” ногу вперед. Ноги повинні забезпечити пружність корпусу й при цьому не згинатися в колінах. Із зміною положення корпусу в процесі диригування ноги також змінюють свою позицію, перемінно переносючи точку опори з однієї ноги на іншу або рівномірно розподіляючи вагу корпусу між ними. Проте,

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.23.

щоб уникнути метушливості, ноги диригента, по можливості, зберігають статичну позицію.

Таким чином, позиція ніг забезпечує диригенту найбільш зручне положення всього корпусу й сприяє більш виразним прийомам диригування.

Корпус – складова частина диригентського апарату. Голова, торс, ноги, об'єднані між собою, як складова частина диригентського апарату визначають поняття – корпус диригента. На функції голови, ніг ми зупинялися раніше і їх об'єм дії чітко визначений. Проте нам слід зазначити, що від злагоджених дій між ними буде залежати постава всього корпусу. Тому С.О.Казачков стверджує, що від “характеру посадки голови залежить загальна виразність корпусу”¹.

Від топтання на місці корпус буде виглядати метушливим. У цьому аспекті важлива роль належить торсу. Він служить опорою для голови, рук і допомагає їм при вадах диригентського руху.

Одночасно торс забезпечує стійкість, при цьому його рухи повинні бути економні, допоміжні. Дуже важлива фіксація положення торса для подачі співочого дихання, при якому грудна клітка розправлена, без сутулості, корпус прямий, природний. З цього приводу М.Канерштейн стверджує, що “і плечі, і весь корпус повинні бути в такому положенні, щоб дихання не було затиснутим, щоб воно було вільним”².

Таким чином, корпус, як складова частина диригентського апарату, служить для стійкого закріплення рук, ніг, голови й забезпечує художню виразність диригентського жесту.

¹ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.28.

² Канерштейн М. Вопросы дирижирования. – М.: Музыка, 1972. – С.13.

Правильна постановка диригентського апарату – важливий, найвідповідальніший етап підготовки вчителя музики до диригентської діяльності. Диригентська постановка є необхідною умовою для оволодіння технікою диригування як важливого засобу управління хоровими колективами й естетичного засвоєння диригентським мистецтвом. Цей бік виховання диригента не залишився поза увагою дослідників диригентського мистецтва. “У диригентському мистецтві також можна говорити про постановку. Під цим будемо розуміти типові рухи рук, що є основою всіх прийомів диригентської техніки. Постановка заключається у виробленні таких форм рухів, які найбільш раціональні, природні й базуються на внутрішній (м’язовій) свободі”¹. “Правильна постановка, практично обґрунтована й доцільна, полегшує роботу диригента за пультом, забезпечує трактовку музичних образів”².

Отже, диригентська постановка розглядається як необхідний компонент у вихованні вчителя-диригента.

У теорії та практиці хорового й оркестрового диригування термін “постановка” вживається умовно, тому що під цим терміном розуміється не статичне положення диригента, а його виконавська діяльність, його робота в русі. Під “постановкою” розуміється те чи інше положення диригентського апарату, його частин для найбільш доцільного використання його в техніці диригування в процесі розкриття художніх образів. “Те чи інше положення є тільки частковий випадок руху, що визначається даним музично-виконавським моментом (індивідуальними особливостями даного твору. колективу. диригента і т. п.)”³.

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.22.

² Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования. – М.: Музыка, 1969. – С.17.

³ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.37.

Таким чином, диригентська постановка процес постійний і залежить від індивідуальних особливостей диригента, його розуміння художнього образу, від колективу виконавців і проявляється в оволодінні диригентських умінь і прийомів диригентської техніки.

Ми розглядаємо початкуючу фазу диригентського апарату й хочемо загострити увагу майбутнього вчителя музики на важливих аспектах її засвоєння. Значення постановки диригентського апарату на початковій фазі зростає в міру того, як оволодіння технікою диригування стає одним із компонентів у розкритті художніх образів учителем музики. “Постановка – це вміння грамотно розпоряджатися своїм апаратом відповідно до його природи й відповідними естетичними нормами. Техніка диригування, як широка, багатогранна, гнучка система виражальних засобів втілення, відноситься до постановки так, як художня мова літератури – до граматики, тільки з тією різницею, що граматичні норми науково розроблені й точно сформульовані, а норми постановки існують тільки у вигляді збірки емпіричних правил і рекомендацій”¹. Із станом таких речей важко не погодитися, тому нам необхідно розглянути ці правила й рекомендації такими, якими їх виробила музична педагогіка.

Які труднощі таїть у собі постановка диригентського апарату для розвитку техніки диригування на початкуючій фазі навчання?

У процесі постановки корпусу диригента недоліком може стати сутулість, що робить фігуру диригента нудною та млявою. Такий зовнішній вигляд розслаблююче діє на виконавців. Впалі груди, втягнута в плечі голова навівають на колектив школярів страх, стискають дихання, негативно діють на звукодобування і звуковедення.

¹ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.4.

Затиснуті, прив'язані, нерухливі, закріплені руки тягнуть за собою корпус. Це викликає вигини корпусу в поясі, що заважає хору, оркестру й псує естетичний вигляд учителя.

Неправильна постановка ніг призводить до нестійкого положення всієї фігури диригента, втрати рівноваги. Такий учитель у процесі диригування постійно ризикує впасти, а якщо він різко міняє ноги, то це призводить до ривкоподібних рухів, що заважає виконавцям. Неправильна постановка ніг веде до частих згинів їх у колінах, що викликає “присідання” всього корпусу. Такі рухи неестетично сприймаються як виконавцями, так і слухачами. Неправильна постава ніг може призвести до несвідомого відстукування такту ногою, що категорично забороняється.

При порушенні постановки голови диригента виникають утруднення у розкритті виразності обличчя диригента. Таке нестійке положення голови викликає її зайву рухливість, що заважає в сприйнятті виразу обличчя вчителя. Міміка, погляд, кожен рух голови повинні бути виправданими й продиктованими технікою та художніми особливостями виконавської виразності.

Найбільша трудність у постановці диригентського апарату криється в роботі над виразністю жести рук. Ведуча частина диригентського апарату – руки є засобом спілкування з виконавцями. У диригентській практиці в постановці рук спостерігається ряд *типових недоліків*:

- напружена, затиснута кисть;
- в'яла кисть, що “провалюється”;
- відсутність відчуття звуку в кисті;
- занадто витягнені вперед руки;
- надмірно високе положення ліктів від корпусу;
- притиснуті до корпусу лікті;
- плеската, незаокруглена кисть;
- розставлені, незгруповані пальці.

Ці та інші типові помилки в процесі постановки диригентського апарату заважають розвитку техніки диригування і засобам художньої виразності. Щоб позбутися цих недоліків розроблено ряд вправ, виконання яких допомагає правильній постановці й усуненню допущених помилок.

Значення правильної постановки диригентського апарату для розвитку техніки диригування перегукується з естетичними, художніми проблемами, тому що техніка диригування є серцевиною управління музичним виконавством у хоровому мистецтві. При цьому слід пам'ятати, що “техніка диригування, як одна із зовнішніх форм прояву виконавського процесу, не може існувати й тим більше, вивчатися сама по собі, вона є тільки засобом розкриття конкретного музичного змісту, засобом дії на виконавців”¹. Правильна постановка диригентського апарату закладає основу оволодіння технікою диригування і є першою умовою виховання і підготовки вчителя музики до диригентської діяльності в школі.

Підготовка вчителя музики до диригентської діяльності розпочинається з правильної постановки диригентського апарату у вихідну поставу. Перші кроки диригування призначаються постановці *вихідної постави корпусу* диригента, що й називається основною позицією диригування.

Корпус диригента повинен бути прямим, плечі розвернуті, руки підняті без зайвого напруження, що сприяє легкості й еластичності рухів. Голова пряма, злегка припіднята в найбільш зручне положення, яке забезпечує зоровий контакт диригента з виконавцями, а виконавці, своєю чергою, бачать обличчя й очі диригента. Поставу плечей повинна забезпечити рухомість плечових суглобів, що частково вирішить проблему диригентського жесту

¹ Иванов-Радкевич А.П. О воспитании дирижера. – М.: Музыка, 1973. – С.12.

рук. Безперечно, корпус під час диригування тримається природно, невимушено.

Існує можливість допущення помилок у постановці корпусу початкуючим диригентом, що пояснюється різною музичною, психологічною, фізичною підготовкою майбутнього вчителя музики. З метою вироблення самоконтролю для усунення найбільш типових недоліків студент повинен уміти їх розпізнати, щоб вчасно виправити. Недоліки в постановці корпусу дуже часто проявляються в сутулості, у зігнутому положенні корпусу, що заважає легкості, створює враження млявості, розслабленості. Таке враження негативно діє на виконавців, утруднює диригентський жест, сковує активність виконавців, не сприяє вирішенню художніх завдань.

Недоліком у вихідній поставі диригента є впалість і скованість грудної клітки. Таке явище утруднює дихання співаків, затискає рухи рук, що диригент намагається компенсувати похитуванням корпусу, а це ще більше заважає хору. Диригент втрачає виразність жесту, а його корпус стає метушливим, диригентський апарат – скованим. Напруженість плечових м'язів може сковувати плечові суглоби. “Найпершою умовою диригування – м'язова свобода рухів, відсутність зайвої напруги в руках і плечовому поясі”¹, – пише І.О.Мусін. Якщо такої свободи немає, то руки диригента немов би тягнуть плече з ключицею, що створює незграбність диригентського жесту, рука втрачає пластичність і гнучкість, що заважає художній виразності. “М'язова затиснутість не органічна й не патологічна, тобто не вроджена, а тільки набута й при зміні характеру роботи може безслідно зникнути”².

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.33.

² Сивизьянов А. Проблема мышечной свободы дирижера хора. – М.: Музыка, 1983. – С.7.

Для усунення названих типових недоліків необхідно займатися спеціальними вправами, а саме: виправленням позиції плечей; звільненням плечових суглобів; розправленням грудної клітки; стійкістю й економністю рухів торса. Рекомендуємо вправи, які допоможуть виправити ці недоліки:

Вправа 1. Кінцем фалангів пальців взятися за плечові суглоби й під музику на $3/4$, у помірному темпі здійснювати плавні кругові рухи витягнутими горизонтально ліктями вперед.

Вправа 2. Звести лопатки назад, наскільки це можливо, відтягнувши руки назад, і повільно відпускати руки разом із лопатками, щоб руки у вертикальному положенні зайняли позицію “по швах”.

Вправа 3. Закріпити корпус нерухомо. Робити руками кругові жести в помірному темпі, починаючи з малого кола. У міру збільшення кола злегка звільнити торс, економними рухами збільшити коло. Включати рухомість торса та виключати його рух, продовжуючи виконувати кола руками.

Загальне зауваження: досягнутий наслідок вправ необхідно закріпити на музичному матеріалі, пов’язавши його з м’язослуховими відчуттями.

Забезпечення твердої та стійкої опори корпусу диригента залежить від постави ніг. Ноги служать опорою всього диригентського апарату і зберігають його пружність.

Ноги ставляться на повну ступню, не дуже широко. Опорна нога висувається вперед і вага корпусу рівномірно розподіляється на обидві ноги. Така постава ніг найбільш естетично доповнює зовнішній вигляд диригента й забезпечує його працездатність.

Які ж найбільш типові помилки в постановці основної позиції ніг? Насамперед, це широка постава ніг, що псує зовнішній вигляд диригента й не забезпечує опори

корпуса. Часта перестановка ніг, зміна їх в опорі створюють враження метушливості, тупцювання, що заважає зібраності диригентського апарату. Неестетичне згинання ніг у колінних суглобах у такт музиці створює враження одноритмічності, псує зовнішній вигляд диригента та втрачається пружність корпуса. Часто майбутні вчителі компенсують недостатність ритмічної виразності диригентського жесту відстукуванням такту ногою, що є шкідливим і заважає процесу управління виконавством.

Цих недоліків необхідно уникати, перевіряючи себе на вправах, які закріплюють і контролюють правильну поставу ніг у процесі диригування.

Постава рук диригента – одна з найвідповідальніших ділянок творчої роботи з оволодіння диригентським апаратом.

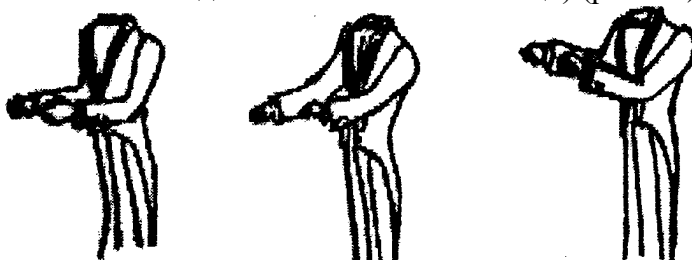
Руки, як ведуча частина диригентського апарату, через яку вчитель музики передає своє розуміння художнього образу, розкриває його внутрішній зміст, діє на колектив емоційно, вимагає організації їх дій у систему, що склалася в диригентській практиці. Щоб систему рухів упорядкувати, учитель музики повинен знати критерії контролю за правильною їх постановкою.

Вільну руку, опущену “по швах”, піднімаємо не скованим рухом догори до рівня середини грудей, поки передпліччя не займе горизонтальне положення. Лікоть віддаляємо від корпуса на ширину долоні. Кисть займає горизонтальне положення, приймаючи округлу форму, долоні звернені вниз, пальці злегка заокруглені, вказівний палець в округлій формі торкається великого пальця, інші три вільні, не торкаються один одного.

Таке положення рук називається основною позицією диригування. І хоча процес диригування розглядається як система дій з управління виконавством, вихідна точка диригентської постави повинна бути критерієм виміру цих

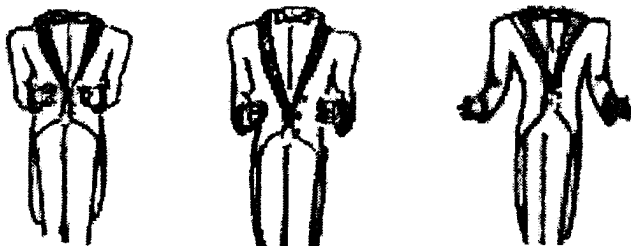
дій. Тому ми зауважуємо, що постава рук диригента залежить від використання диригентом диригентських позицій:

- нижньої (робоча позиція використовується в процесі показу динамічних відтінків піано, піанісимо і т. д.) (рис. 1а);
- середньої (основна вихідної постави рук диригента) (рис. 1б);
- верхньої (робоча позиція в процесі показу динаміки форте, фортисимо, в процесі керування великими зведеними колективами тощо) (рис. 1в).



Вихідна постава рук диригента залежить від використання диригентом диригентських таких діапазонів:

- вузький – кисті рук наближені одна до одної (рис. 2а);
- середній – кисті рук знаходяться на середині дистанції одна від другої, але не ширше прямо витягнених перед собою рук (рис. 2б);
- широкий – найширше положення кистей рук, наскільки дозволяє диригентський апарат (рис. 2в).



Диригентська постава рук залежить від використання диригентом диригентських площин:

- перша площина – руки знаходяться далеко від корпусу наскільки це дозволяє їх рухливість (рис. 3а);
- друга площина – руки зігнуті в лікті й витягнені від корпусу на довжину передпліччя і кисті (рис. 3б);
- третя площина – руки здійснюють рухи біля самого корпусу наскільки дозволяє диригентський апарат (рис. 3в).



Отже, вихідна постановка рук диригента залежить від художніх і технічних творчих завдань, вирішення яких диктує ту чи іншу постановку рук. Проте початкуючий диригент, у першу чергу, оволодіває основними позиціями диригування як відправними точками для розширення дій у процесі управління виконавством. З цією метою засвоєння основної позиції диригування здійснюється, найперше, у її середній позиції, другій площині, середньому діапазоні. Ці умови найбільш сприятливі для формування умінь і навичок диригентської техніки в початкуючій фазі навчання. Щоб воно було успішним, необхідно підбирати такий дидактичний матеріал, який відповідає диригуванню в названій вище диригентській позиції і дає можливість переходу в інші позиції.

Проте навіть при найбільш сприятливих умовах навчання існує можливість допущення помилок. Розглянемо типові з них.

1. Дуже витягнені вперед руки втрачають рухливість і пластичність. Таке положення рук сковує м'язи плеча, з'являється втома, втрачається виразність жесту.
2. При виключенні рухомості плечового суглоба й плеча втрачається амплітуда жесту, з'являється скованість, відсутня опора й сила жесту. Рухи стають незграбні, некрасиві, ривкоподібні.
3. Надмірно підняті у високе положення лікті рук призводять до втрати рухомості плечового суглоба. Кисть опускається нижче від рівня ліктя, лікоть непомірно рухається, що створює ще одну "точку" виникнення долі – "ліктьову".
4. При надмірному відведенні ліктів убік затискається плечовий суглоб, диригування відбувається без опори, виникає трудність ведення музичної фрази.
5. Затислість кисті – один із найбільш типових недоліків початкуючих диригентів. При цьому виключається рухливість зап'ясного суглоба: кисть втрачає автономну рухливість і рухається тільки з передпліччям. Цим втрачається виразність диригентського жесту, усієї руки.
6. Ще один недолік зустрічається в роботі з початківцями – "падаюча", млява, незафіксована кисть. Кисть "провалюється" з млявими пальцями, не може утриматися в горизонтальному положенні, створюється враження безвольності, неорганізованості жесту.
7. Кінці пальців утратили відчуття звука, м'язову зібраність, від чого вони при жесті щось "мнуть".

Пальці настільки розслаблені, що створюється враження ніби вони зайві.

Для усунення вищеперерахованих недоліків диригентського апарату необхідно проявити максимум уваги й зібраності. “Правильна постановка руки – справа важка й вимагає великого терпіння як від викладача, так і від учня. При цьому однаково шкідливі й поспіх, і звичка довірятися часові, і думка, що недоліки зникнуть самі по собі. Початкові навички диригування закріплюються досить стійко, а набуті недоліки з труднощами виправляються в подальшій роботі”¹.

Щоб уникнути недоліків, які можуть виникнути з різних причин, необхідно перевіряти себе на вправах. Як співак-вокаліст проспівує гами, тризвуки, вокалізи, готуючи свою вокальну техніку до виконання музичного твору, так початківець-диригент повинен готувати свій диригентський арсенал, зв’язуючи його із спеціальними вправами.

Рекомендуємо вправи для фіксації правильної постановки ніг.

Вправа 1. Здійснюючи повільні кругові рухи руками, перемінно переносити вагу корпусу з однієї ноги на іншу й рівномірно розподіляти вагу корпусу між обома ногами.

Вправа 2. У помірному темпі робити кругові рухи руками, поступово переносити вагу корпусу на опорну ногу до такого положення, коли необхідно другу ногу перемістити вперед. Таким шляхом провести вправу навпаки.

Вправи для вироблення плавного руху рук і координації рук у різних позиціях, діапазонах і площинах.

Вправа 1. В основній позиції, середньому діапазоні, другій площині жестом легато в розмірі 3/4 вільними руками без напруження три такти тактуємо в другій площині,

¹ Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования. – М.: Музыка, 1969. – С.21–22.

плавно переводимо руки в третю площину й повертаємося в другу.

Вправа 2. Жестом легато в середній позиції, другій площині в розмірі $3/4$ тактуємо у вузькому діапазоні три такти. У третьому такті на другу долю переміщуємо руки в середній діапазон, а потім у широкий і зворотно. При цьому зберігаємо однакову амплітуду жесту.

Вправа 3. Вихідна постава: середня позиція, друга площина, середній діапазон. Жестом легато в розмірі $3/4$ на четвертому такті зменшуємо амплітуду, збираємо жест у низьку позицію. Збільшуємо амплітуду, поступово переводимо жест в середню, а потім у верхню позицію і навпаки.

Вправа 4. Права рука тактує в розмірі $3/4$, а ліва рука на рівні очей із першої площини відкритою долонею плавно опускається проти лінії плеча до рівня поясу. Уява: поступове зменшення звучності хору до нюансу піаніссімо.

Вправа 5. Ліва рука знаходиться на рівні пояса в третій площині, рухається по похилій вверх до першої площини. Права рука тактує малою амплітудою жесту в розмірі $3/4$, штрих легато, середня позиція, середній діапазон, друга площина. В міру руху лівої руки вверх, права рука збільшує амплітуду жесту. Уява: посилення звучання хору.

Вправа 6. На звільнення кисті. Поставити передпліччя на край столу, щоб кисть вільно звисала. Здійснюємо кистю м'які, повільні рухи вверх і вниз, щоб жест відбувся в променевоаясному суглобі.

Вправа 7. На звільнення кисті. Поставити передпліччя на край столу, щоб кисть вільно звисала. Кисть у повільному темпі здійснює м'які, пластичні кругові рухи за й проти годинникової стрілки.

Вправа 8. На звільнення кисті. Покласти руку передпліччя, на стіл, щоб кисть знаходилася на площині столу. Різко вдарити середнім пальцем по столі, різко, відскакую-

чи вверх, зберігаючи при цьому конфігурацію правильної постановки кисті.

Вправа 9. На закріплення “падаючої” кисті. Покласти передпліччя руки на стіл, щоб кисть знаходилася на його площині. У повільному темпі при зафіксованих кистях твердо вдаряти кінцями всіх пальців по площині стола, на рахунок “раз, два” – утримати пальці на площині, “три” – удар. У кінці удару фіксувати пружність пальців, не збираючи їх, зберігати їх опору, зафіксувати відчуття. Таку саму вправу проробляти не в реальну тверду площину стола, а в уявну, зберігаючи таке ж саме відчуття.

Вправа 10. На виховання відчуття звука в кінчиках пальців. Необхідно між першим і третім пальцями покласти олівець утримуючи його кінцями пальців здійснювати рухи зверху і вниз на площину й у бік по ній. Закріпивши відчуття, продовжувати рухи вже без олівця, зберігаючи відчуття твердості, пружності.

Загальні зауваження щодо виконання вправ:

- значення рухливості й виразності кисті в диригуванні виключно велике й потребує постійної уваги з боку викладача й майбутнього диригента протягом усього курсу навчання;
- вправи необхідно застосовувати з метою вироблення вмінь і навичок диригентської техніки та закріплення їх на музичному матеріалі для переростання у вирішення творчих завдань;
- вправи необхідно виконувати на музичному матеріалі, зберігаючи характер жесту, темпу, розміру і т. д.;
- необхідно точно знати, які вміння розвиваються в процесі застосування тієї чи іншої вправи;
- виконуючи вправи, необхідно керуватися м’язово-слуховими відчуттями та контролювати їх зоровими сприйняттями; кількість указаних вправ об-

межена з метою скорочення підготовчого періоду.

При необхідності різновидність вправ можна розширити, користуючись додатковою літературою¹.

Обличчя диригента – це дзеркало його внутрішнього стану. Воно відображає його волю, почуття, думки, музичну уяву про художній образ.

Спокійний, урівноважений вираз обличчя є відправною точкою, з якої вчитель музики розпочинає засвоювати першу азбуку диригентської техніки. Основою такого виразу обличчя служить звільнення лицевих м'язів. “Звільнення м'язів робить наше обличчя “*tabula rasa*” – “чистою дошкою”, на якій пишуться природно та ясно виражені думки й почуття”².

Виразність обличчя залежить від погляду диригента. Він повинен бути спокійним, упевненим, одним словом, повинен забезпечити той контакт, який викликає у виконавців-учнів упевненість, що справа виконавства в надійних руках.

Вираз обличчя, погляд визначає міміка. Це та основа, з якої розпочинається робота над засвоєнням художньої техніки диригування. Міміка обличчя залежить від уміння володіти мімічними м'язами, які розташовані біля органів відчуття: очей, рота, носа, вух. Регулюється діяльність мімічних м'язів навколишнім середовищем, тими враженнями й відчуттями, які ми виробили внаслідок діяльності, з досвіду, умінь, навичок, знань. Так, при приємних враженнях від навколишнього середовища лицеві м'язи знаходяться в найбільш зручному положенні для їх сприйняття.

¹ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.84–92; Розумний І. Посібник з диригування. – К.: Музична Україна, 1969. – С.47–49; Мусин І. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.334–337.

² Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.104.

При негативних враженнях вони скорочуються, ніби закривають органи відчуття. Така біологічна функція лицевих м'язів є основою мимічних рухів.

Безперечно, частина мимічних реакцій є біологічно вродженою, наприклад, при відчутті страху, болю, але велика частина виразів емоційного стану є продуктом виховання. Слід зауважити, що мимічна передача того чи іншого емоційного стану в реальних умовах відрізняється від емоціонального стану штучних умов, які створюються в процесі художнього виконавства. Вони часто не збігаються і робота над мимічною виразністю полягає в тому, щоб правильно визначити їх критерії при розкритті художнього образу. “Передаючи колективу виконавців те звучання, яке в думках уявляється диригенту в усіх його деталях, останній ніби “переводить” своє внутрішнє слухання, свою продуману модель на жест і миміку: слухова модель перетворюється в зриму. З цієї точки зору диригування можна визначити як своєрідний переклад музики на мову жестів і миміки, переклад звукового образу на зримий із метою управління колективним виконавством”¹.

Таким чином, виховання мимічної виразності диригента є основою в оволодінні технікою диригування і досягається ця виразність шляхом вправління її в процесі сприйняття музичних образів, їх розуміння.

Важливу роль у виразності техніки диригування відіграє осанка диригента та його зовнішній вигляд.

Осанка диригента повинна випромінювати відчуття свободи, впевненості й спокою. На ці якості позитивно впливає зовнішній вигляд. Одяг, зачіска, манера триматися впливають на створення загального позитивного чи негативного враження від виконавства.

¹ Ольхов К.А. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.21–22.

Почуття міри в усіх деталях мають визначатися внутрішньою і зовнішньою культурою, естетичним смаком диригента та традиціями, що склалися в диригентській практиці, і що, своєю чергою, повинно виховуватися шляхом спостереження майбутнім диригентом за зразками на концертах, у класі, з настанов педагога. Осанка, зовнішній вигляд повинні створювати враження підтягнутості й невимушеності в діях диригента за пультом.

Усі ці якості досягаються вправами, фізичною підготовкою та диригентськими традиціями, що склалися в практиці. Безперечно, знання з предмета “Шкільне хоро-знавство” та регулярне відвідування концертів професійних колективів – один із важливих моментів комплексного виховання майбутнього вчителя-диригента, але основні уміння і навички естетики поведінки початкуючий диригент одержує на індивідуальних заняттях із диригування.

Які найбільш типові помилки допускають початкуючі вчителі-диригенти? Назвемо основні з них:

- відсутність мімічної виразності (“кам’яне обличчя”), виразності погляду;
- зайва рухливість лицевих м’язів, що перетворюється в кривляння;
- сутулість плечей, в’яла хода, погляд униз;
- фігура диригента занадто пряма, напружено відкинута назад; диригент тупцює на своєму місці до початку диригування і після його закінчення.

Вправи на усунення недоліків.

Вправа 1. Перед дзеркалом: диригуємо невеликий відрізок музики, різний за характером: мелодія величава, сумна, весела. Необхідно зафіксувати найбільш доцільний і потрібний вираз обличчя перед дзеркалом, а потім повторити такий самий вираз без дзеркала.

Вправа 2. Показ вступів здійснюємо кивком голови й виразним поглядом у момент вступу на хорову партію,

використавши хоріві твори в обробці М.Леонтовича “Ой з-за гори кам’яної”, “Сіно моє, сіно” і т. д.

Вправа 3. Пропонуємо диригентові підійти до пульта в різному темповому відношенні. Ставимо завдання перед диригентом уявно глянути на публіку, на оркестр, хор. Визначаємо темп виходу, манеру ходу, положення голови, осанку і т. д. Фіксуємо найбільш оптимальний варіант.

Вправа 4. Зафіксуйте поглядом момент виходу диригента, організацію колективу, момент початку диригування. При появі зайвих рухів укажіть на їх недоцільність. Визначте послідовність дій диригента та їх темп до початку диригування, після закінчення.

Застосування цих і подібних вправ для виховання виразу обличчя, осанки, підтягнутості й організація зовнішнього вигляду диригента не обов’язкові, але майбутній учитель музики повинен знати їх навіть тоді, коли в постановці його власного апарату помилки відсутні. Загострення уваги на той чи інший можливий недолік дасть змогу в подальшій роботі координувати власні засоби диригентської техніки, не допускати помилок.

Безперечно, виразність обличчя залежить від багатьох факторів, а саме:

- бездоганного знання партитури;
- усвідомлення художніх образів і засобів музичної виразності;
- володіння технічними прийомами диригування; усвідомлення гармонічної та звукової палітри музичного твору;
- охоплення музичної форми, її частин і т. д.

Тільки тоді, коли в комплексі вирішуються ці важливі творчі завдання, мімічна й пантомімічна виразність доповнить диригентський жест. Ці фактори взаємозв’язані й вирішити їх можливо із врахуванням всіх компонентів постановки диригентського апарату. Відсутність однієї із цих

важливих ланок впливає на виразність обличчя, породжує невпевнену поведінку вчителя, зводить нанівець інформативність жесту.

Диригування хором і оркестром – одне з важливих питань, яке цікавить учителя музики тому, що йому часто доводиться організовувати як хор, так і оркестр і диригувати ними. Тому вирішення цієї проблеми бачиться у вихованні диригента одночасно хорового й оркестрового. З цією метою нам необхідно з'ясувати спільні й відмінні риси, виховані в учителя музики в якості диригента-хоровика й диригента-оркестранта.

Свій розгляд ми спрямовуємо у двох напрямках:

- відмінності в техніці диригування хором і оркестровим диригуванням;
- різниця у постановці диригентського апарату хорового й оркестрового диригента.

Різниця у техніці хорового й оркестрового диригування визначається відмінністю видобування музичного звука виконавцями. Для видобування звука хористами необхідне співоче дихання, і диригент, подаючи замах до вступу, затримує жест для затамування дихання, а потім із вихідної точки подає вступ. А струнним, ударним інструментам таке затримання не потрібне. Замах служить для темпової інформації, і оркестранти вступають у “точці” виникнення долі, правда, існує спільність подачі замаху для хористів і групи духових інструментів, тут різниці не спостерігається.

У процесі диригування хором необхідно дбати про артикуляцію звука, дикцію, це змушує хорового диригента в окремих місцях беззвучно вимовляти слова, що відсутні в оркестровому диригуванні.

Звукова палітра та її виявлення в хорі й оркестрі накладають свій відбиток на техніку диригування. Коли в оркестрі кожен інструмент має своє темброве забарвлення,

свої звукові фарби, то в хорі наявні тільки чотири основні групи голосів і їх різнобарвність досягається як наслідок диригентської майстерності. У цьому буде наявна різниця для виявлення диригентської техніки.

Техніка диригування хорового й оркестрового диригента буде різнитися, як результат відмінності масштабності хору й оркестру. Безперечно, хор не може розвинути таку звучність як оркестр, а це впливає на амплітуду й інтенсивність жесту, міміки, пантомімічних рухів.

Проте різниця в особливостях техніки диригування оркестром і хором не настільки вагома, щоб їх можна було усунути в процесі виховання вчителя-диригента. Практика підтверджує, що добре навчений диригент може без особливих труднощів, без великих зусиль переключатися з хорового диригування на оркестрове. Те, що “далеко не кожний диригент здатний до такої перебудови, свідчить скоріше про деякі недоліки в системі навчання і аж ніяк про корінну різницю між технікою хорового й оркестрового диригування”¹.

Відмінності між постановкою диригентського апарату хорового й оркестрового диригента немає. Вона усувається однаковою будовою, однаковими образно-емоційними завданнями та використанням тих самих засобів музичної та диригентської виразності.

Незначна різниця існує у вихідній поставі рук і ніг диригента, що пояснюється різними умовами роботи. Оркестр грає з нот, виконавці відгороджені від диригента пультами, тому оркестровому диригенту доводиться диригувати з підставки для кращого бачення, а той факт, що оркестранти більше дивляться в ноти, вимагає більшої амплітуди жесту, ніж у хорового диригента. Звідси й вихідна постава рук оркестрового диригента в діапазоні буде

¹ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.21.

ширшою, ніж у хорового диригента. Необхідність звертання до струнних груп, які розміщені поруч із диригентом, змушує оркестрового диригента вихідну поставу ніг дещо розширити, щоб забезпечити поворот корпусу в потрібному напрямку. А хоровий колектив розміщується півколом, співаки співають, як правило, напам'ять, диригент знаходиться в центрі доброї видимості виконавців, що й забезпечує йому більш обмежений об'єм технічної роботи. Звідси й вихідна постава рук диригента буде мати звужений діапазон, а постава ніг забезпечить стійке положення всього корпусу. Проте все це змінюється як тільки доводиться диригувати великим зведеним колективом: зміна постави рук і ніг диктується умовами, у яких знаходиться диригент. Тому навички прийомів вихідної постави хорового й оркестрового диригента необхідні для вчителя музики.

Отже, основна позиція постановки ніг і рук хорового й оркестрового диригента визначається загальними умовами його роботи з колективами виконавців і музичними творами, які інтерпретує диригент, використовуючи всі засоби диригентської техніки, і суттєвих змін не передбачає.

§2. Основні принципи й характер диригентських жестів

Музичний образ може лише тоді полонити почуття людини, коли його створено за законами естетичної доцільності й коли його розуміє слухач. Композитор творить для людей, піднімаючи актуальні проблеми людського життя і навколишньої дійсності. Але завжди між композитором і слухачем знаходиться виконавець. І від того, як він виконає той чи інший музичний твір, буде залежати якість сприйняття. Тому на виконавця, а в даному випадку на вчителя-диригента, припадає велика відповідальність. Його інструментом є творчий колектив, який необхідно перетворити у свого однодумця, у слухняного інтерпретатора власного розуміння музики. З цією метою диригенту необхідно оволодіти такими *творчими вміннями*:

- усвідомити композиторський задум;
- передати цей задум виконавцям;
- знайти засоби музичної виразності для передачі виконавцями образів;
- оволодіти засобами педагогічної та професійної майстерності навчання і виховання колективу виконавців для інтерпретації художніх образів¹.

Усвідомлення композиторського задуму відбувається ще під час застольного періоду, коли вчитель опрацьовує партитуру. Він, вивчаючи партитуру, моделює ідеальний художній образ у звуковому варіанті. Диригент уявно створює модель, яка включає всі засоби музичної виразності, а також обмірковує ті засоби, якими будуть користуватися виконавці для створення музичного образу. Тут він проводить діагностику звучання музичного твору, виявляє можливі труднощі, визначає методи їх усунення, уявно працює

¹ Усі ці уміння К.О.Ольхов ділить на періоди, а саме: моделювання, інформування, контролювання, коректування. Див.: Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.12–13.

з колективом. Таке моделювання логічно підводить його до передачі уявного модуля виконавцям, тобто задум композитора та своє розуміння цього задуму реалізує у звуковій образі. “Диригент повинен збагнути композиторський задум, передати своє уявлення про твір і добитися того, щоб адекватно донести його до слухача”¹, – відзначав із цього приводу К.О.Ольхов.

Передачу усвідомленого задуму виконавцям диригент здійснює через свій жест, який він “одягає” в музику, яку творять виконавці.

Цей процес поступовий і базується на прямому й зворотному зв’язку, коли диригент, передаючи певні переконання, вимоги, пояснення, дістає віддачу у вигляді музики, яку уявно чує, яку хоче чути. І тут передача задуму виконавцям переростає у виявлення засобів музичної виразності для передачі виконавцям образів.

Виявлення засобів музичної виразності для передачі виконавцями художнього образу проявляється у зіставленні *уявної моделі* художнього образу та зворотної віддачі виконавцями у вигляді створених музичних образів. Найменше відхилення від уявної моделі художнього образу викликає рішення для усунення неточності. І тут відіграє важливу роль, наскільки диригент володіє засобами педагогічної і професійної майстерності навчання і виховання учнівського колективу, виконавців для інтерпретації художнього образу. Засобами педагогічної і професійної майстерності майбутній диригент оволодіває в процесі вивчення спеціальних дисциплін, але актуалізація її відбувається в процесі вивчення предмета диригування, в оволодінні диригентським жестом разом із методикою роботи з хором.

Диригентський жест – це той важливий засіб, за допомогою якого диригент блискавично реагує на неточнос-

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.12.

ті, що допускають виконавці, а ще важливіше – не допускає їх проявлення. З його допомогою диригент реалізує свій модуль художнього образу й управляє процесом виконавства – диригує.

Отже, процес диригування здійснюється за допомогою диригентського жесту. Тому постановка диригентського апарату, особливого диригентського жесту, важливий момент у процесі оволодіння ним учителем-диригентом.

Якими принципами керуватися при постановці диригентського апарату взагалі й диригентського жесту зокрема?

Практика розвитку диригентської техніки виробила ряд принципів, таких як:

- розвиток навичок диригентського жесту;
- свобода диригентського жесту;
- виразність, чіткість диригентських схем;
- почуття міри диригентського жесту;
- попередження звучності та її фіксації;
- виразність та образність жестів у веденні мелодії;
- художня доцільність.

Розглянемо, що ми розуміємо під названими принципами. Постановка диригентського апарату не може бути зведена до однотипних прийомів, зразків, манер хоча би тому, що кожен майбутній учитель, кандидат у диригенти має свої індивідуальні нахили, фізичні й психологічні особливості і, врешті, певний рівень музичної підготовки.

Проте єдині вимоги в постановці диригентського апарату склалися, і вони диктуються тими технічними засобами, якими необхідно оволодіти для вирішення музично-художніх завдань. Початкуючий диригент повинен чітко усвідомити ці завдання і закономірності становлення вчителя-диригента. Керуючись таким розумінням К.О.Ольхов відзначав, що не секрет, коли “проти детального розгляду елементів диригентської техніки і вироблення на цій осно-

ві практичних рекомендацій часто викликають скептичні або навіть різко негативні оцінки, дорікання на відрив від музики, від художніх завдань і таке інше. Зрозуміло, якщо вивчення диригентської техніки й оволодіння нею стає самоціллю, то це заслуговує суворого засудження. Техніка є засобом і нічим іншим бути не може. Але для того, щоб допомогти на цьому шляху учню, треба точно знати саме ці засоби, які його елементи і їх співвідношення”¹.

Таким чином, нам необхідно детально розглянути принципи постановки диригентського жесту.

Важливим принципом у постановці диригентського апарату є *розвиток диригентського жесту*.

Розвиток навичок диригентського жесту розпочинається з правильної вихідної постави диригента й продовжується циклом спеціальних допоміжних вправ із вироблення елементарних диригентських жестів, які відразу ж закріплюються в навчальній роботі над музичним твором. *Навички ведення диригентського жесту*, або технічний прийом, у кожному конкретному випадку вимагає його розуміння і застосовується в різних варіантах у процесі вивчення хорової партитури, що дає змогу уникнути диригентських штамів, одноманітності диригентської техніки. Вироблення навичок диригентського жесту аргументується і усвідомлюється закономірністю наявності засобів музичної виразності у хоровому творі.

Дальший розвиток навичок закріплюється на новому музичному матеріалі в зіставленні з іншими умовами, що визначає варіантність прийомів. У результаті такої роботи в початкуючого диригента виробляється розуміння перспективи набутих навичок, що допомагає умінню самостійного застосування їх.

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.9.

Отже, виховання навичок диригентського жесту є важливим принципом у постановці диригентського апарату й служить для засвоєння арсеналу прийомів, засобів техніки диригування, вирішує проблему диригентських умінь у виконавстві.

Свобода диригентських жестів – один із принципів постановки диригентського апарату.

Майстерність диригентського виконання залежить від свободи володіння прийомами й засобами диригентської техніки. А такої свободи можна досягти лише в тому випадку, якщо буде досягнуто м'язової свободи рухів усіх складових частин диригентського апарату. На цей важливий принцип постановки диригентського апарату звертали увагу ряд дослідників. Так, наприклад, К.Б.Птиця відзначав, що “першою, надзвичайно важливою умовою виразності диригентської техніки є наявність свободи м'язової скованості рук”¹.

На цей принцип указували С.О.Казачков. І.О.Мусін і відзначали першорядність його².

А.С.Сивиз'янов визначив м'язову свободу як “здатність координувати силу фізичної напруги, тобто вміння напружувати й розслабляти м'язи рук в повній відповідності до характеру відтворюваної музики. М'язова свобода – це природний тонус м'язів. Вона нічого немає спільного з астенією і не дорівнює абсолютному розслабленню, як інколи прийнято думати”³.

М'язова свобода вкрай необхідна для голосового апарату, рухливості, виразності, артистичності. На цю деталь

¹ Птиця К. Очерки и техника дирижирования хором. – М.: Госиздат, 1948. – С. 16.

² Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С. 40; Мусин И. Техника дирижирования – Л.: Музыка, 1967. – С. 33.

³ Сивизьянов А. Проблема мышечной свободы дирижера хора. – М.: Музыка, 1931. – С.5.

звертав увагу К.С.Станіславський. Він говорив: “Ви не можете собі уявити, яким злом для процесу є м’язова судорога і тілесні затиски. Коли вони виникають у голосовому апараті, люди з прекрасним від природи звуком починають сипіти, хропіти або доходять до втрати здатності розмовляти. Коли затиск зосереджується в ногах, артист ходить ніби паралізований; коли він у руках – руки коченіють, перетворюються в “палки” і піднімаються, ніби шлагбауми”¹.

Раціональне фізичне навантаження м’язів рухомих частин диригентського апарату – єдина умова для досягнення свободи диригентських рухів. Як визначати грані раціональної напруги м’язів рук, ніг, усього апарату?

Важливою умовою для звільнення м’язів від зайвої фізичної напруги є бездоганне знання музичного твору, що дає можливість контролювати свій жест, проникаючись почуттям доцільності власних дій унаслідок художнього осмислення. Знання музичного матеріалу усуває психологічний бар’єр боязні дій і створює сприятливі умови для свободи диригентських жестів. Тут важливу роль відіграє самостійне опрацювання партитур й до початку диригування, що дає можливість позбутися почуття страху за незнання, яке сковує жест.

Важливим фактором для звільнення м’язів із метою свободи диригентського жесту є усунення передумов естрадного хвилювання, страху перед аудиторією, колективом виконавців. Безумовно, хвилювання в процесі роботи з колективом або на концерті неминуче, але воно повинно регулюватися із загальним тренуванням, загальним самоконтролем, усвідомленням підготовленості диригента до розкриття художнього образу.

Ще одним із важливих факторів вироблення свободи диригентського жесту є врахування особливостей характе-

¹ Станіславський К. Работа артиста над собой. Собрание сочинений.– М.: Госиздат, 1954. – Т.2. – С.132.

ру, різних типів нервової системи. Зажатість диригентського апарату частіше зустрічається в холериків і флегматиків, і свобода диригентського жесту в них досягається важче, ніж у сангвініків. Емоційна нестриманість, раптова збудливість, повільне гальмування заважають холерикам швидко набути м'язову свободу. Флегматикам заважає природна сором'язливість, уповільнена реакція, перевага гальмування над збудженням. Меланхолійний тип нервової системи найменш підходить для занять диригентським виконавством. Конвульсивність жесту, нервове збудження є важким бар'єром в оволодінні диригентським жестом.

Отже, урахування психологічних факторів для виховання свободи диригентського жесту – один із магістральних шляхів постановки диригентського апарату.

Свобода диригентського жесту може залежати від загальної фізичної недорозвинутості. Сюди можна віднести загальний фізичний стан організму, коли майбутній учитель швидко втомлюється. Також перешкодою для вільних диригентських рухів можуть бути зажатість кистьових суглобів, велика м'язова напруга внаслідок занять спортом, пов'язаним із великим фізичним навантаженням (важка атлетика, бокс і т. д.). Тому майбутньому вчителю необхідно виключити фізичні перешкоди, що заважають м'язовій свободі диригентських рухів. Ці фактори усуваються внаслідок занять фізичною культурою та спеціальними вправами, які сприяють відчуттю м'язової свободи руху.

Отже, вилучення загальних психологічних і фізичних перешкод – шлях до м'язової свободи диригентського апарату. Така свобода регулює раціональну м'язову напругу частин диригентського апарату, яка найбільш доцільна для вироблення таких диригентських жестів, які найбільш відповідають художній виразності.

Важливим принципом постановки диригентського апарату є *виразність і чіткість диригентських схем*.

Майбутній диригент у процесі вивчення диригентських жестів виявить, що вони вмонтовані в систему, і характер жесту змінюється відповідно до музичного матеріалу, який він веде за собою. Ознайомлюючись із системою побудови диригентських жестів, ми в сучасній навчальній літературі зустрічаємо ряд термінів, які визначають цю побудову, а саме: “диригентська схема”, “тактова схема”, “диригентська сітка”, “диригентський малюнок”, “схема тактування”, “малюнок тактування”. Постає питання, чи однозначні ці поняття? Якщо ні, то яке їх трактування? З’ясування цих питань внесе ясність у розуміння принципів усвідомлення і чіткість диригентських схем.

“Схемою тактування зветься така група, такий цикл тактових рухів, жестів рук диригента, який утворює певне, замкнене в собі ціле і має свою вихідну точку, що збігається з кінцевою точкою цієї групи жестів”¹, – визначає поняття “схема тактування” М.Ф.Колесса в посібнику “Основи техніки диригування”.

“Тактова схема – абстрактне, умовно-графічне поняття метричних чергувань долей у такті. Кожній долі відповідає лінія схеми, яка має визначений напрямок”², – визначає поняття “тактова схема” С.О.Казачков.

“Група диригентських жестів для відтворення метричної структури даного твору створює диригентську сітку, яка в просторі виявляє тимчасову організацію такту – кількість рахованих долей і їх акцентне співвідношення”³, – визначає поняття “диригентська сітка” К.О.Ольхов.

¹ Колесса М. Основи техніки диригування. – К.: Музична Україна, 1973. – С.15.

² Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.6.

³ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.42.

“Одна з особливостей сучасного способу диригування визначається тим, що долі такту показуються рухами, які спрямовану в різні боки. Ці жести створюють те, що прийнято називати малюнком або схемами тактування”¹, – зміщує два поняття І.О.Мусін.

З вищенаведених визначень ми можемо зробити висновки, що вони виражають одне й те саме поняття і є термінами-синонімами. Тому ми пропонуємо вилучити термінологічну плутанину, відмовитися від термінів “тактова схема”, “диригентська сітка”, “схема тактування”, “малюнок тактування”, “метрична схема” і затвердити єдине поняття – “*диригентська схема*”.

Отже, диригентська схема – це система організації диригентських жестів, що визначають ритмічну вартість долей, напрямки їх руху, розрізняють їх сильні й слабкі наголоси та з допомогою засобів диригентської виразності визначають характер і образність музичного матеріалу.

Усвідомлення і чіткість диригентських схем є важливим принципом постановки диригентського жесту й засвоєння його розпочинається з виявлення сильних, слабких долей такту, їх метричної вартості, ритмічної організації такту, знання музичного матеріалу, його структури. Важливим елементом є визначення напрямку руху долей, вираженого в диригентських жестах, їх послідовності.

Майбутньому вчителю не слід змішувати поняття “диригентська схема” й “диригентський малюнок”. Диригентська схема визначається графічним зображенням напрямку руху диригентських жестів, а диригентський малюнок визначається характером ведення диригентського жесту, його формою, що продиктовано музичним матеріалом.

Отже, диригентський малюнок визначається характером ведення диригентського жесту, його формою, амплі-

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.43.

тудою, що практично продиктовано музичними образами, його усвідомлення диригентом. Чіткість диригентського малюнка визначає виразність диригентського жесту.

Виховання *почуття міри диригентського жесту* є важливим принципом у диригентській постановці апарату та розвитку диригентської техніки.

Виховання в майбутнього вчителя почуття міри у використанні диригентського жесту, у першу чергу, відноситься до *амплітуди жесту*.

Амплітуда диригентського жесту залежить від динаміки, темпу, характеру музики. Відомо, що різна сила звука вимагає і різної амплітуди жесту, що, як правило, знаходиться в прямій залежності. Напевно, необхідно почуття міри регулювати, керуючись шістьма показниками звучності (pp, p, mp, mf, f, ff), звідси й шість величин амплітуди диригентського жесту. На амплітуду жесту впливає темп. “Жест повинен бути максимально виразним і економним. Захоплення великою амплітудою жесту призводить до того, що рухи диригента втрачають насиченість, виразність і чіткість, це відбивається на якості ансамблю і, далеко не завжди, відповідає характеру виконуваної музики”¹.

Амплітуда жесту також залежить від кількісного складу колективу, від стильових особливостей музичного твору. Виховання почуття міри у використанні амплітуди жесту, при всіх моментах диригентського виконавства, важливий стан у постановці й розвитку техніки диригування.

Отже, виховання почуття міри, використання диригентського жесту є важливими принципами диригентської постановки й визначаються, у першу чергу, амплітудою жесту та його раціональністю в розкритті художнього образу.

¹ Канерштейн М. Вопросы дирижирования. – М.: Музыка, 1972. – С.69.

Почуття міри використання диригентського жесту виховується застосуванням **диригентських позицій**, а саме:

- **нижньої** (на рівні тазового пояса);
- **середньої** (на рівні середини грудей);
- **верхньої** (на рівні плечового пояса).

Вибір позиції визначається художніми завданнями й диригентською індивідуальністю. Але в будь-якому випадку почуття міри використання диригентського жесту в позиціях повинні організовуватися доцільністю використання засобів диригентської виразності в розкритті музичних образів.

У цьому аспекті великого значення надається використанню **диригентських діапазонів** (вузький, середній, широкий). У вузькому діапазоні диригентські жести рук здійснюються посередині корпусу з обмеженими розмахами рук у ширину. Середній діапазон характеризується диригентським жестом на ширині всього корпусу. Широкий діапазон створює можливість здійснювати диригентський жест ширше, ніж корпус, на широко розведених руках, і амплітуда жесту буде більшою. Висновок тут один: вузький діапазон – мала амплітуда жесту. З розширенням діапазону збільшується амплітуда жесту і, навпаки, звуження діапазону зменшує амплітуду жесту. Використання диригентських діапазонів повинно бути продиктовано художніми завданнями та виразністю диригентських жестів.

Диригентські жести здійснюються в **трьох площинах**, а саме:

- **перша площина** – диригентський жест здійснюється на далеко витягнутих на всю довжину руки від корпусу вперед;
- **друга площина** – диригентські жести здійснюються напівзігнутими в лікті руками, і віддаленість кисті від корпусу дорівнює довжині передпліччя;

- **третя площина** – диригентський жест здійснюється біля самого корпусу.

Безумовно, диригентські позиції, діапазони, площини не є статичними, вони мають між собою проміжні градації, проте вибір їх зумовлюється художніми завданнями й має значення в тих чи інших конкретних умовах, що диктується музикою, художніми образами.

Отже, виховання почуття міри використання диригентського жесту зумовлюється знаннями диригентської позиції, діапазону, площини, і вміле їх застосування в конкретних умовах визначається творчими завданнями, які доводиться вирішувати вчителю в процесі роботи над музичними образами.

Важливим принципом диригентської постановки є виховання відчуття **попередження звучності та її фіксації** за допомогою диригентського жесту. Майбутній учитель повинен усвідомити, що диригентський жест виникає раніше, ніж звук, а тому виховання цього відчуття означає, що диригент наперед обмірковує свої жести, дає їм характеристику, а потім, з їх допомогою, дає інформацію виконавцям про характер і якість музики, яку вони виконують. Тобто диригент тільки тоді виконає свою пряму функцію лідера, коли жест попереджатиме звучність. “Це не проста рухова ілюстрація музики, а інформація про майбутнє звучання, яке ставить за мету домогтися необхідної якості звучання. Тому й зрозуміло, що виразність диригентського жесту, міміка – не можуть бути самоціллю”¹, – стверджує К.О.Ольхов.

Принцип попередження звучності базується на психологічному факторі уяви й сприйняття, на зміщенні цих двох процесів у часі в диригента. Уява музичного образу, його звучності передуює сприйняттю реального звучання,

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.23.

яке створює колектив виконавців. У цьому розумінні диригентський жест відображає не те, що звучить, а те, що буде звучати. Фіксація такої звучності, аналіз її з погляду відправної точки для дальшого розкриття художнього образу є важливими факторами самоаналізу для забезпечення правильної постановки диригентського апарату.

Образність жесту – важливий принцип постановки диригентського апарату. Безперечно, добитися образності жесту означає розкрити свої емоції через міміку, пантоміміку, пов'язавши їх із музикою та практичною діяльністю людини, що є найбільш зрозумілим у процесі колективного виконавства. Диригентські жести, узагальнені життєвою практикою людей, ми поділяємо так:

- диригентські жести, що служать доповненням до нашої мови;
- умовні жести;
- жести, що запозичені з виробничої діяльності, емоціональні жести.

У повсякденному житті поруч із мовою ми користуємося одночасно й жестом. Так, наприклад, запрошуючи сісти на вільне місце чи пропускаючи перед собою жінку, ми жестом ніби говоримо “прошу” або закликаючи когось, манимо його рукою. Ці та інші жести застосовуються в диригуванні в різних виконавських ситуаціях і можуть означати диригентську виразність, запрошення до вступу співати, виділити хорову партію, посилити звучання хору і т. п. Застосування жестів, що доповнюють нашу мову, літературний текст пісні є важливим компонентом у виразності й образності диригентського жесту, що, своєю чергою, забезпечує постановку диригентського апарату, умовні жести – заздалегідь домовлена їх форма між диригентом і виконавцями, а саме: показ знака “увага” – підняття вказівного пальця лівої руки вгору; показ на діафрагму лівою рукою, що вказує на “ланцюгове дихання”, підняття витягнутої вперед піднятої долоні, що означає “стоп”,

“досить” і т.п. Образність таких умовних жестів також збагачує виразність постановки диригентського апарату.

Найбільш зрозумілі жести ті, які запозичені з трудової діяльності. Наприклад, жест, що означав “удар”, “витягнення”, “піднімаючий” тощо. Ці жести в процесі диригування можуть визначити точність появи звука, акценти, посилення динаміки, характер звука і т. п. Використання уявлень, пов’язаних з різними формами рухів, що застосовуються нами в процесі роботи, можуть надати диригентському жестові змісту, образності, від чого жест стане більш цілеспрямованим, виразним. Музика завжди постає перед нами в образах, які мають у собі емоційний зміст, і їх можна охарактеризувати з позиції людської життєвої практики. Виходячи з того, що людина і праця неподільні, то, безумовно, усі жести можна охарактеризувати з точки зору практичної виробничої діяльності.

Безперечно, більшість жестів отримують характеристику через почуття, які можна визначити з точки зору ситуації, а звідси можливість вираження їх через жест аргументується фізіологічною будовою людської руки й дії на неї нервової системи. Напевно тому психолог О.М.Лук стверджує, що “кожному почуттю відповідає суворо визначена діяльність вегетативної нервової системи, залоз внутрішньої секреції, підкірки й кори головного мозку, а також скорочення певних м’язів, у тому числі мимічних”¹.

Якраз жестом диригент показує саме такі нюанси емоційного стану, моменти переходу з одного стану в інший. Миміка і є доповненням до жесту і необхідним забарвником, що визначає образність у постановці диригентського апарату. Отже, аргументоване застосування всіх принципів постановки диригентського апарату, продиктоване музичними образами, є магістральним шляхом до оволодіння диригентським мистецтвом.

¹ Лук О.М. Эмоции и чувства. – М.: Знание, 1972. – С.72.

Сильні й слабкі долі розрізняються в кожному такті будь-якого розміру. Поділ долей такту на сильні й слабкі відповідно викликав поділ у диригентських схемах на наголошені й ненаголошені жести, що збігається з відчуттям диригентського жесту, як сильного, так і слабого. Це співвідношення має виняткове значення в процесі трактування художнього образу.

Перша доля такту є сильною й основною долею. Відповідно диригентський жест повинен її найбільш чітко виділити. Практично це енергійний, активний жест, який виражений через рух руки зверху вниз, що вдаряється в уявну площину. Цей удар має бути найбільш сильний у порівнянні з іншими ударами цього такту, що й визначить поміж інших долей такту першу, сильну, наголошену й єдину в цій якості долю такту. Усі інші долі будуть слабкі або відносно сильні. Відносно сильні диригентські жести це ті, що рухаються від себе з деяким спрямуванням вниз. Усі жести, що рухаються до себе та вгору – слабкі. Відчуття сильних і слабких диригентських жестів, долей визначається музикою і м'язовою напругою. Сильні наголошені долі, а відповідно, і жести, виконуються руками, у яких м'язи напружені, скорочені помірно, а слабкі, ненаголошені – розслаблені. Диригентський жест рук вниз найбільш простий і сильний, тому що, крім ваги, що падає, на них діє сила розгинаючих м'язів. Збіг ваги й сили м'язів – найбільш реальне відчуття сильної долі. В усіх інших слабких долях сила діє на підйом ваги руки. Ці суто фізичні відчуття посилені музикою, де чергування наголошених і ненаголошених долей є точним показником сильних і слабких долей у процесі диригування.

У зв'язку з важливою особливістю диригентського жесту – наочністю, виразністю – перша доля повинна бути найбільш видима, найбільш виразна. Це головна умова відчуття сильної долі в диригентському жесті.

Усі елементи підготовки до виконання сильних долей містять у собі слабкі доли, які передують сильним. Тому слабкі й сильні доли в диригентських жестах повинні бути пов'язані між собою як передуючі, як підготовлюючі, виходити один з одного.

У процесі диригування долей такту музика диктує той чи інший малюнок диригентської схеми. На малюнок схеми буде впливати динаміка, штрихи, метроритм, мелодична лінія, гармонія і т. п., але одна з важливих сторін малюнка диригентської схеми мусить бути незмінною – це напрям руху жесту в долі такту.

Художні особливості виконання музичного твору можуть продиктувати ті чи інші прийоми диригування: коли диригент не знаходиться в диригентській схемі своїми жестами, але як тільки він рукою почне відбивати диригентську схему, необхідно точно, без помилки повести руку в тому напрямку, у якому рухається виконувана доля такту. Напрямок руху долей у диригентській схемі залишається незмінним.

Будова диригентського малюнка залежить від того, як розвивається музичний образ, які динамічні, агогічні зміни відбуваються, який емоційний стан диригента-вчителя внаслідок раціонального усвідомлення художнього образу. Розвиток музичного образу на основі одного темпоритму, в одному нюансі, фактурі, з одним емоційним настроєм – диригентський малюнок однаково рівний і симетричний. Такого застосування диригентського малюнка дотримується С.О.Казачков¹.

Будь-які зміни темпоритму, динаміки, штрихів і т.п. спричиняють зміни диригентського малюнка. Диригентський жест на різних долях такту буде видозмінюватися внаслідок музичного образу, який трактує вчитель. Такий

¹ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.70.

диригентський малюнок називається асиметричним. Асиметричність диригентського малюнка означає, що його виконання повинно бути зумовлене характером звучання музичного матеріалу. Диригентський жест кожної долі має бути виправданий, продуманий і між собою взаємопов'язаний, логічно довершений. Така довершеність досягається чіткістю ведення лінії диригентського малюнка, її властивість полягає у твердості, чіткості, упевненості – одним словом, це такий жест, який чітко передає наміри вчителя-диригента.

Чим повинен себе контролювати майбутній учитель у процесі вибору того чи іншого диригентського малюнка?

У першу чергу – це *тримірність* об'ємності форми диригентського жесту, а саме: *диригентська позиція, диригентський діапазон, диригентська площа*. Указаний тримірний варіант – позиція, діапазон, площа – має багато проміжних градацій, що дає можливість варіювати диригентським малюнком у необмежених можливостях. Поняття: низько-високо, широко-вузько, далеко-близько – повинні бути чітко усвідомлені з точки зору можливостей диригентського малюнка в позиціях, діапазонах, площинах. Такий критерій орієнтації утворення диригентського малюнка, продиктований ідеальним модулем художнього образу, перекладений у диригентський жест, є найбільш раціональним і єдиним. У будь-якому диригентському малюнку вимога до його побудови залишається єдиною – сильна доля повинна бути найбільш виразною, напрям руху долей у диригентських схемах – незмінним.

Досягнення максимальної виразності диригентського жесту означає досконале володіння характером подачі звука – *штрихами*. Слухаючи музику, ми постійно відзначаємо, що вона характеризується плавною подачею звука або гострим, наголошеним звучанням чи виділенням окремих музичних зворотів через різновидність характеру зву-

чання. Усі ці особливості музичних фарб, характеру подачі знаходять своє втілення в диригентському жесті через оволодіння штрихами.

На першому курсі майбутній учитель повинен оволодіти вміннями ведення звука двома штрихами – легато й нон легато. Мета вивчення цих штрихів – досягнення виразності звуковедення диригентським жестом. Цю важливу ділянку – підготовку до диригентської діяльності – розпочинаємо з оволодіння штрихом нон легато. Це пояснюється тим, що при оволодінні штрихом нон легато найбільш чітко окреслюється диригентська схема, вимальовується початок і кінець кожної долі й точно визначена точка її виникнення, що є немаловажним фактором для оволодіння диригентським мистецтвом у початковій стадії.

Точка виникнення долі при штриху нон легато характеризується пружним, вольовим жестом у момент “*стремління*”, а “*відбиття*” буде більшим, ніж “стремління”. Цей штрих виконується зібраною рукою, рівномірним напруженням м’язів і повною свободою плеча й плечового суглоба. Характеризує жест нон легато точна фіксація виникнення точки, яка превалює над іншими моментами диригентського жесту. Жест кожної долі підкреслений, грані між долями чітко виражені й наближені до плавних рухів. Як справедливо відзначає А.С.Сивиз’янов, оволодіння штрихом нон легато “пов’язане з виробленням точки й м’якою формою відбиття”¹.

Залежно від динамічних і темпових показників диригентський жест нон легато буде змінюватися. У музичних творах, у дуже повільних темпах і середніх динамічних показниках жест буде мати більший момент “відбиття”, ширшу амплітуду й характеризуватиметься важкістю у веденні долей. І, навпаки, при швидких темпах,

¹ Сивиз’янов А. Проблема мышечной свободы дирижера хора. – М.: Музыка, 1983. – С.42.

середній динаміці амплітуда жесту буде мала, більш легка й роль кисті в ньому підвищена, її рухливість компенсує малу амплітуду, що дає можливість зберегти подачу звука *нон легато*.

При жесті *нон легато* диригентські схеми мають такий графічний вигляд (рис. 1):

Рис.1

Диригентський жест легато визначає плавну, зв'язну подачу звука, тому він і характеризується плавними, зв'язуючими рухами між долями такту. “Точка” м'яка, ледь помітна, а грані переходу з однієї долі на іншу майже стираються, що надає жесту рельєфності, співучості. “Оволодівши свободою вираження *легато*, диригент набуває дорогоцінний дар – співучість руки”¹.

Уся диригентська рука (плече, передпліччя, кисть) вільна, м'яка, з однаковою м'язовою напругою від плечового суглоба до фалангів пальців. Рухи руки диригента асоціюються з рухами руки скрипаля, коли він веде смичок плавно, м'яко, переборюючи опір між смичком і струною. Жест диригента повинен бути наповнений звуком і в точці виникнення долі характеризуватиметься вагомністю в подоланні невидимої перешкоди. Залежно від динамічних і темпових показників жест буде мати різну характеристику.

У повільних темпах при середніх динамічних показниках жест *легато* буде “тягучим”, “насиченим”, амплітуда середня, у творах швидкого темпу – жест легкий, м'який, невагомий. Ось як характеризує такий жест К.Б.Птиця:

¹ Сивизьянов А. Проблема мышечной свободы дирижера хора. – М.: Музыка, 1983. – С.42.

“Особливо чудовим було легато, у якому вільна рука, з надзвичайно живою кистю, шовково-гнучкими рухами, вишивала музичну тканину, зв’язувала долі, вела протяжність звучання і то наливалася силою, насичувалася стрімкістю, то витала спокійно й ласкаво, розливаючи ніжність зачарування співочого звука”¹.

Жест легато залежно від темпових і динамічних показників може бути кистьовим у швидких темпах, середній динаміці.

Кистьово-ліктьовий жест, при якому рівномірно, плавно працюють кисть і передпліччя, застосовується при середніх темпах і середніх динамічних показниках. Цей жест найбільш розповсюджений і від нього варто розпочинати роботу в процесі оволодіння звуковеденням легато.

Активна, м’яка робота всієї диригентської руки від плеча до кисті характеризує змішаний жест. Він при звуковеденні легато, динаміці мецо-форте й повільних темпах притаманний урочистій, драматичній, траурній музиці.

Диригентські схеми при жесті легато графічно виглядають так (рис. 2):

Рис. 2

Отже, оволодіння штрихами легато, нон легато є важливою ланкою в постановці диригентського апарату й указує на основні можливості у виробленні засобів диригентської виразності.

¹ Птица К. Мастера хорового искусства в Московской консерватории. – М.: Музыка, 1970. – С.24.

Колективне виконавство вимагає одночасних дій усього складу виконавців. Щоб хор чи оркестр розпочав своє виконання, необхідно його підготувати. Як відбувається підготовка колективу до виконання?

Колектив виконавців уже на сцені, розкривається завіса й на сцену до колективу енергійно, зібрано виходить диригент. Легким поклоном голови вшановує слухачів, що прийшли на концерт. З моменту його появи на сцені розпочата підготовка колективу до виконання. З дій диригента розпочинається важливий момент підготовки, який ми називаємо *моментом уваги*.

Момент уваги поділяється на два періоди, а саме:

- концентрацію уваги колективу на диригентові;
- зібраність уваги виконавців безпосередньо на руки й обличчя диригента.

Концентрація уваги колективу на диригента відбувається за допомогою *зорового контакту*¹, яким диригент організовує колектив на виконавство.

Підняття рук у диригентську позицію відбувається після того, як диригент упевнений, що хористи, оркестранти готові до співу, гри. Сама постановка його рук в диригентську позицію вимагає збереження характеру, темпового, мімічного настрою до музичного твору, який колектив буде виконувати. Підготовчі дії диригента до виконавства повинні бути пронизані емоційно згідно з настроєм музичного образу.

Момент зосередження уваги виконавців на руки диригента триває недовго, але диригентові необхідно визначити точку напруги цього моменту, щоб колектив не розслабився. Затримка моменту уваги на руки може призвести до фізичного розслаблення і в'ялого, незібраного вступу.

¹ Колесса М. Основи техніки диригування. – К.: Музична Україна, 1973. – С.21.

Після моменту уваги настає другий момент – *дихання*. З моменту дихання фактично розпочинається колективне виконавство.

Це необхідний фізіологічний акт перед співом, який забезпечує початок звучання музичного твору. Дихання береться за рахунок кінця попередньої долі або її частини.

Момент дихання має три фази, а саме:

- співочий вдих;
- затамування вдиху;
- видих-звукоутворення.

Співочий вдих має чотири фізичні властивості: величину (повнота вдиху), швидкість, силу, глибину¹. Величина (повнота вдиху) визначається необхідністю виспівування музичного матеріалу. Чим більше музична фраза, яку необхідно проспівати на одному вдиху, тим величина дихання буде більша. Швидкість вдиху визначається темпом музичного твору. Сила вдиху визначається величиною вдиху та його швидкістю. Чим повніший вдих при певній швидкості, тим він сильніший. Глибина вдиху визначається способом набирання повітря співаком. Співак може набирати повітря у верхню, середню або нижню частину легенів. Чим нижче набирається співаком дихання, тим воно глибше.

Фаза затамування вдиху – важлива мить у моменті дихання між закінченням взяття вдиху та вступом і служить для організації одностайного й упевненого вступу.

Фаза видиху-звукоутворення – це початок виконавства і тут розпочинається третій важливий момент колективного виконавства – **вступ**.

Вступ – це організоване, одночасне, одностайне виконання початку музичного твору або його частини хоро-

¹ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.49.

вими партіями, оркестровими групами, солістами зокрема і всім колективом у цілому.

Розглянемо більш детально, як ці моменти початку виконання втілюються в діях диригента, у його жестах.

Перший момент диригентського виконання є моментом уваги, який ми розглядали вище, диригентом він повинен розцінюватися як важлива психологічна установка на розкриття музичних образів. Психологічний настрій має створюватися диригентом із моменту його появи на сцені. Учителю потрібно подбати, щоб ведучий програми оголосив авторів і назву твору в тому ж настрої, надавши своєму оголошенню того емоційного забарвлення, яким буде пронизаний увесь музичний твір, його основний музичний образ. Вихід диригента на підготовку, підняття рук у диригентську позицію, вираз обличчя повинні промовляти про втілення в художній образ, емоційний настрій.

Наступною дією диригента є показ жестом моменту дихання. Здійснюючи диригентський жест у момент дихання, диригент одночасно сам набирає повітря і робить це так, щоб усі хористи, оркестранти візуально його сприймали. Цей момент диригент підкреслює легким кивком голови. Разом узяті, ці компоненти “дихання” надають йому більшої переконливості й виразності.

Затамування процесу дихання перед вступом здійснюємо за рахунок легкого сповільнення жесту перед моментом “стремління” до “точки” виникнення долі. Це дає можливість хористам, оркестрантам одночасно й упевнено вступити.

У момент дихання практично закладено почуття попередження. Показ хористам чи оркестрантам дихання вимагає від диригента великої уваги й зосередженості. Не можна недооцінювати значення дихання, тому що найменша неточність відразу ж негативно відбивається на вступі хору чи оркестру.

Диригентський жест вступу тісно пов'язаний із моментом дихання і є його наслідком. Правильний момент дихання гарантує чіткий, злагоджений вступ. Від характеру цього моменту залежать структура жесту долі, на яку вступає хор чи оркестр, і її якість.

Отже, оволодіння трьома моментами початку диригентського виконавства – важливий етап оволодіння технікою диригування.

Говорячи про три моменти диригентського виконавства, ми детально зупинилися на моменті дихання. Цей момент забезпечує диригентський жест, який певним чином готує виконавців, настроює їх на виконання музично-художніх намірів диригента, на ритмічну, ансамблеву, інтонаційну точність. Такий диригентський жест називаємо **ауфтактом**.

У посібниках із хорового й оркестрового диригування цей диригентський жест називають по-різному: замах, дихання, ауфтакт. Так, наприклад, М.Ф.Колесса, опираючись на німецьке значення терміна “ауфтакт”, вважає його не зовсім правильним і пропонує цей жест називати замахом¹. Цього терміна дотримується І.Г.Разумний, коли розглядає момент дихання². Однак І.О.Мусін розглядає термін “ауфтакт” у перекладі з латинської, що означає “те, що відбувається до початку звучання”³. Цього термінологічного визначення дотримується більшість дослідників диригентського мистецтва⁴.

¹ Колесса М. Основи техніки диригування. – К: Музична Україна, 1973. – С.15.

² Разумний І. Посібник з диригування. – К.: Музична Україна, 1968. – С.23.

³ Мусин І. Техніка дирижування. – Л.: Музыка, 1967. – С.68.

⁴ Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования. – М.: Музыка, 1969. – С.28–29; Канерштейн М. Вопросы дирижирования. – М.: Музыка, 1972. – С.17.

Ми вважаємо, що найбільш повно характеризує цей диригентський жест термін “ауфтакт”, у чому ще більше переконуємося, розглядаючи його призначення і функції.

Ауфтакт – це диригентський жест, що передує моменту вступу, попереджує його, готує його. Сама суть диригентського жесту втілює в собі важливу функцію – попереджуючу. В ауфтакті, як диригентському жесті, ця основна функція виступає найбільш рельєфно.

Ауфтакт виконує такі функції:

- визначає попередній момент перед вступом (дихання);
- задає темп;
- попереджує про динамічний показник;
- визначає виконавські штрихи;
- дає установку образного змісту музики.

Таким чином, ауфтакт – це диригентський жест, що забезпечує інформацію про засоби музичної виразності, які необхідні для розкриття музичного образу.

Безперечно, диригент підпорядкований необхідності показувати метричні долі такту, а тому тривалість ауфтакту повинна дорівнювати тривалості однієї такої ж долі або її частини. Ця доля ауфтакту завжди буде попереджуючою до долі, на яку вступають виконавці. У цьому закладено принцип попередження про дію самих виконавців. Тому швидкість руху жесту в момент ауфтакту визначається темпом музичного твору, а напрям руху жесту в момент ауфтакту – напрямом руху попередньої долі до вступу в диригентській схемі, інтенсивність і сила ауфтакту залежать від характеру музики, яка буде звучати.

Отже, ауфтакт – це диригентський жест, який здійснюється **за рахунок ритмічної вартості попередньої до вступу долі або її частини**, і напрям руху жесту відповідає напрямку руху попередньої долі до вступу в диригентській схемі.

Щодо призначення ауфтаки поділяються на повні й неповні¹. Повним ауфтактом ми називаємо жест, що містить у собі ритмічну вартість повної долі такту перед вступом на повну долю. Неповний ауфтакт – диригентський жест, що розпочинається з паузи або з неповної долі такту, її частини.

Виконання ауфтакту поділяється на дві фази, а саме: підготовка ауфтакту, рух ауфтакту.

Перша фаза виконання ауфтакту повністю повинна бути усвідомлена диригентом згідно з характером музики, темпу, динаміки, звуковедення, штрихів. Для забезпечення всіх засобів музичної виразності чітким і зрозумілим диригентським жестом ауфтактом необхідно, щоб руки диригента зайняли таке положення, яке найбільш зручне для ведення попередньої долі до моменту вступу (згідно з диригентською схемою). Напрямок руху ауфтакту завжди визначається рухом ауфтактової долі в диригентській схемі. Уперше з розчленуванням диригентського жесту та напрямком руху долей ми зустрічалися, коли розглядали складові елементи долей такту. Опираючись на складові частини тактової долі (дихання, стремління, точка), ми визначаємо елементи руху ауфтакту. Рух ауфтакту також складається із трьох елементів: дихання, стремління, точки виникнення. Дихання – це рух вгору або вбік (залежно від диригентської схеми), який у міру руху вгору сповільнюється, з точки найбільшого сповільнення починає рухатися вниз до точки виникнення. Рух вниз до точки є елементом стремління, і він повинен дорівнювати в темповому відношенні елементу дихання.

Як правило, ці два елементи дорівнюють амплітуді жесту.

За характером ауфтаки бувають різноманітні, тому що їх тривалість, темп, сила, амплітуда повністю залежать

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.69.

від характеру виконуваної музики. Тому майбутньому вчителю необхідно мати повну інформацію про музичний твір. Наприклад, у темповому відношенні повільні темпи потребують повільних ауфтактів, швидкі – швидких, помірні – помірних. Аналогічно динаміка коректується ауфтактами, а тому тихе звучання вимагає малого щодо амплітуди ауфтакту, голосне – великого, енергійного жесту. Як буде виконаний ауфтакт, так і прозвучить доля, яку ми готуємо для виконання.

Необхідно зазначити, що ауфтакт має широке призначення. Він не тільки готує вступи до початку виконання твору, його частини, а має багато виконавських призначень. З допомогою ауфтакту диригент здійснює такі операції: керує диханням, знімає звучання окремих хорових партій чи оркестрових груп, регулює: динаміку, темп, штрихи.

Значення ауфтакту в диригентській практиці дуже велике. Узятий із практичної діяльності людини (згадайте: раз, два, “взяли” або “і”: “кроком руш, раз, два”), ауфтакт є організуючим жестом колективного виконавства. Ауфтакт – жест, спрямований на підготовку майбутнього звучання, а тому функція попередження виступає в ньому з особливою гостротою. Тому в процесі спостереження за диригентом ми можемо побачити, що при виконанні колективом нюансу диригент робить жест невеликий за амплітудою – це і є попередження майбутнього звучання. Те саме відбувається і з темпом, штрихами, ритмом і т. п., ауфтакт, як жест, керує звучанням і попереджує про його якість.

Отже, ауфтакт, як диригентський жест у техніці диригування, виступає як важливий елемент, за допомогою якого здійснюється колективне виконавство й за допомогою якого диригент регулює засоби музичної виразності, розкриває музичний образ.

У диригентській техніці прийоми закінчення звучання твору, його частини чи окремих партій, оркестрових груп мають виключно важливе значення. Організоване **закінчення звучання** музичного твору є важливим елементом розкриття музичного образу. Злагодженість у темпі, ритмі, динаміці, штрихах, звукодобуванні, дикційне в момент припинення звучання забезпечує завершеність музичного образу, його виразність.

Якими принципами повинен керуватися вчитель-диригент у процесі закінчення звучання? Диригентська практика визначила такі принципи:

- припинення звучання повинно здійснюватися всіма виконавцями одночасно, як цього вимагає твір;
- точне виконання ритмічної структури в момент закінчення;
- збереження характеру звучання, динаміки, якості ансамблю, строю в момент закінчення;
- зняття звучання здійснюється згідно з темповими показниками твору.

Для того, щоб названі принципи лягли в основу диригентського виконавства, необхідно оволодіти диригентським жестом **зняття звучання**.

Під зняттям звука ми розуміємо жест, за допомогою якого припиняється звучання музичного твору, його частин, хорової партії чи оркестрової групи.

Диригентський жест зняття звука, як і диригентський жест у момент вступу, має три елементи: **підготовка, ауфтакт, точка зняття**. Підготовка до зняття звука відбувається шляхом зорового контакту диригента з виконавцями перед моментом зняття, що означає увагу, а також з допомогою жесту, який ми називаємо ауфтактом.

Ауфтакт перед моментом зняття здійснюється за рахунок ритмічної вартості попередньої долі або її частини. Його рух спрямовується з таким розрахунком, щоб

після точки зняття можна було продовжувати, при потребі, ведення наступної долі в диригентській схемі. Диригент підтверджує момент ауфтакту легким кивком голови, що надає йому більшої виразності.

Ауфтакт закінчується жестом у формі *петлі*, перетин якої є точкою зняття (рис. 1).

Овальність петлі буде залежати від темпу, динаміки та штриха в музичному матеріалі в момент зняття. Напряму руху з петлі (“точки”) повинен відповідати напряму руху наступної долі або зручності положення руки для переведення жесту в диригентську схему, якщо необхідно продовжувати диригувати. Коли твір закінчується повністю, диригент має більшу свободу у виборі напряму руху жесту. Єдина умова – збереження характеру даного закінчення згідно з музичним матеріалом. Якщо твір закінчується, рука після відбиття від точки зняття на якусь мить затримується і потім плавно опускається в нейтральне положення.

Вивчаючи диригентський жест зняття, майбутній учитель повинен постійно мати на увазі й характер музики, її стильові та виконавські особливості, що повинно якісно проявитися в ауфтакті та точці зняття. Безперечно, момент точки припинення звука має бути найбільш чіткий, видимий і ритмічно точний.

Крім зняття жестом у формі петлі, є ще два види, а саме: *пряма лінія*, *угнута лінія*. Виглядають ці жести графічно так (рис. 2):

З допомогою жесту у формі прямої лінії зняття здійснюють у тому випадку, коли за характером музики й за зручністю прийому виконання не можна застосовувати жест петлю. У музичних творах, які виконуються в повільних, помірних темпах, плавним звуковеденням, більшого застосування набув жест у формі петлі. У творах швидких темпів, великої звучності у звуковеденні штрихом стакато, нон легато найкраще застосувати прийом зняття у формі прямої лінії. У творах середніх темпів у різному звуковеденні й середній звучності застосовують жест зняття у формі угнутої лінії. Усе залежить від можливостей диригента для підготовки того чи іншого прийому зняття, від зручності його виконання.

Безперечним є те, що в якій би формі не виконувався жест зняття, головним є момент підготовки його. Саме зняття є наслідком цієї підготовки. Як справедливо відзначає М.О.Малько, “проблема зняття звука – одна з найважливіших і важких у техніці диригування”¹. Тому прийоми зняття в процесі виконавства диригент застосовує залежно від музичного образу, його характеристик, засобів музичної виразності, стильових особливостей. Одне залишається незмінним – виконанню технічних прийомів зняття звука необхідно приділяти таку ж увагу, як прийомам вступу.

¹ Малько М. Основы техники дирижирования. – М.–Л.: Музыка, 1965. – С.164.

§ 3. Знакова система диригування та раціонально-емоційні аспекти спілкування диригента із шкільними хоровими колективами

Процес спілкування диригента з хором (оркестром) побудований на мануальній техніці диригування. Поняття “мануальна” (від латинського *manualis* – ручний)¹ застосовується в розумінні як техніка рук диригента. Засобами цієї техніки є жести рук, вираз обличчя (міміка), рухи голови, корпусу, ніг (пантоміміка), погляд (зоровий контакт), із 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 й т. д.). Ця музика, написана композитором чи створена народом, поставлена на ноти (знаки) у вигляді партитури й виконується хором, оркестром під керівництвом диригента. Практично відбувається спілкування між диригентом і виконавцями. Цей процес постає перед нами як об’єкт нашого вивчення.

Відповідно в нас виникають питання, відповіді на які розв’яжуть ряд завдань викладання й учіння майбутніх учителів музики, їх підготовки до диригентської діяльності. Серед цих запитань найбільш актуальними, на наш погляд, є:

- Якою “мовою” спілкується диригент із хором?
- Що означають “знаки” диригування?
- Чи існує знакова система диригування і яка вона?
- Можливість вивчення “алфавіту” цих “знаків”.
- Як “знаки” впливають на систему управління виконавством?
- Чи можливо “мову знаків” класифікувати для колективного викладання та учіння?

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1996. – С.291.

- Як діє музика на вибір “знаків”, “мови знаків”?
- Як діють “знаки”, “мова знаків” на якість звучання музики?

Відповіді на ці запитання давно хвилюють учених-психологів, учених-педагогів і 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 й на слухачів. Не розв’язана ще одна з проблем диригентського мистецтва – чому та яким чином рухи рук диригента впливають на виконавців. Не вияснені ще закономірності й 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 й науці диригування, яка призначена пояснити диригування, перш за все, як управління”³.

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

Таким чином, проблема спілкування диригента з хором постає перед нами як психологічна й семіотична. Психологічна проблема – розв’язання методів передачі інформації; семіотична – вивчення системи знаків, із допомогою

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

² Там само.

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

яких здійснюється ця передача. Для задоволення нашої цікавості нам необхідно звернутися до науки семіотики.

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 в знаки та яким чином ці знаки передаються. Найперше, через мову. Психологія стверджує, що мова – це система слів і виразів, правила їх зіставлення з предметами та явищами дійсності й правила їх поєднання в усвідомлені проголошення, які використовуються для спілкування².

Мова є соціальна за своєю природою: слова, правила їх застосування і взаємозв'язку єдині для всіх людей, які говорять даною мовою. 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 здійснюватися тільки при наявності таких компонентів:

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

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

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

Якщо із 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.

Порушення цих умов виключають процес спілкування диригента й хору.

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

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

- створити певну музично-слухову уяву про виконувану музику;
- перекласти свою музично-слухову уяву 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 в музичні образи тощо.

Для втілення музичної уяви в образи від виконавців вимагається володіння технікою співу, гри на інструментах, що, своєю чергою, 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” й мовою музики. “Знаки диригування є еле-

ментом 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 й зоровому сприйняттю.

Такого поділу дотримуються С.Казачков, О.Поляков, І.Мусін у працях із техніки диригування. Наприклад, І.Мусін здійснює внутрішній поділ системи знаків на два класи: імітаційні й виражальні².

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”³, – стверджує С.Казачков. Він поділяє диригентські жести на **виражальні, зображальні, умовні**. Цей поділ ми приймаємо.

Таким чином, диригентські знаки в 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 жести рук, міміка обличчя, пантоміміка корпусу, виразність погляду.

Знаки поділяються на класи: **виражальні й імітаційні**.

Виразьальні знаки – це ті, через які можна передати певний зміст, розшифрувати їх значення, яке буде зро-

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

² Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.286, 305.

³ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.16.

зуміле виконавцям. Вони, як правило, є доповненням до нашої мови й підтверджуються мімікою, виразом обличчя. “Жест поглублює розуміння значення слова й, своєю чергою, у поєднанні зі словом набуває конкретну виразність”¹.

Диригентський знак може виражати зміст, який поєднує слово й дію. Незважаючи на те, що серед виражальних знаків емоціональної дії диригента на виконавців є не тільки жести (знаки), але й міміка й пантоміміка, основним його засобом залишається жест. “Жестами, хоч вони дуже специфічні й відрізняються від того, що ми бачимо в житті, диригент може передати майже всі почуття людини”².

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

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 в моменти показу штрихів звуковедення. Штрихом легато диригент імітує гру скрипалля, звуковедення смичком по струнах. Нон легато імітується через гострі удари по великому барабану, де яскраво проявляється ударна сила руки. Штрих стакато 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 виразальні знаки можуть бути віднесені до імітаційних і навпаки. Усе буде залежати від того, який зміст закладено в той

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

² Там само. – С.37.

чи інший знак. Але для більш точного або приблизного теоретичного усвідомлення така класифікація, на наш погляд, необхідна.

Для детальнішого розгляду всієї (по можливості) знакової системи диригування необхідно її згрупувати згідно з функціональною залежністю змісту, закладеного в ній.

Знаки можна аналізувати з позиції їх форми та з погляду розшифрування змісту. Зважаючи на такий аналіз, диригентські знаки ми поділяємо на:

- виражальні,
- зображальні,
- умовні.

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

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

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

Виражальні знаки являють собою такі засоби, які інколи більш дійові, ніж мовні пояснення, стверджує І.Му-сін. Але для їх вивчення ми повинні звернутися до мови, бо тільки вона здатна пояснити зміст і значення знаків (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Диригентські знаки виражальні

№ з/п	Назва знака-жесту	Значення знака-жесту	Зміст знака
1	2	3	4
1	Тактування	Жести вертикальні та горизонтальні	Показ сильних і слабких долей метра
2	Заклик	Жест-вимога	Знак, що виділяє жестом виконання однією партією, солістом
3	Запрошення	Жест-амплітуда	Указує 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 й 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 й т. д.
9	Прохання	Жест-прохання	Поступово діючий на динамічні та темпові показники. Жест короткочасний і 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 їх продовження

Зображальні знаки як за формою, так і за змістом призначені для показу основних позначень, ремарок, вказівок, що виписуються композитором у партитурі й відносяться до виконавства. Як правило, це знаки, зміст яких характеризує музичні образи та техніку звуковедення, звукодобування. Пропонуємо таблицю, яка визначає дані знаки на тих рівнях, що й виражальні: “З розвитком диригентського мистецтва вони набули й художніх функцій, стали засобом розкриття виражальних елементів музики”¹, – стверджує І.Мусін. Пропонуємо умовну таблицю зображальних знаків (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Диригентські знаки зображальні

№ з/п	Назва знака-жесту	Іншомовне позначення	Значення знака-жесту	Зміст знака	Запис знаком, словом, абривіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1	Легато	legato	Жест-зв'язка	Плавний, зв'язаний, м'який, наспівний, овальний	legato; leg
2	Нон легато	non legato	Жест-загострення	У міру відмежування долі, ритмічної вартості	non legato; non leg
3	Стакато	staccato	Жест-уривчастий	Гостро відмежовані долі, ритмічні вартості, коротке, уривчасте виконання жестом	staccato stac. (.)
4	Маркато	marcato	Жест-наголошений	Кожну долю чи ритмічні тривалості наголошуються жестом	marcato (-)

¹ Мусин І. Техніка дирижування. – Л.: Музика, 1967. – С.332.

1	2	3	4	5	6
5	Порта- менто	porta- mento	Жест- підкрес- лений	Жест, виділений се- ред інших, що озна- чає під'їзд до звука	portamento portam.
6	Портато	portato	Жест- виділе- ний	Спосіб ведення жесту й звука в проміжку між легато та стакато	portato (-)
7	Канти- лена	cantilena	Жест- співучий	Знак вимагає зв'язно- го, співучого, мело- дичного ведення жесту й такого ж звука	cantilena, cantil.
8	Канта- біле	cantabile	Жест- наспів- ний	Знак вимагає ха- рактерного, співучого виконання, що пови- нен відтворювати зв'язний жест	cantabile, cantab.
9	Глісандо	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.
11	Різолото	risoluto	Жест- рішучий	Знак указує на рі- шуче, тверде, мужнє ведення жесту і, відповідно, музики	risoluto

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” й т. д. Тільки поєднанням жесту з мімікою, пантомімікою, виразом очей і поясненням 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 вимагають попередньої інструкції, щоб бути зрозумілими”¹.

Мова знаків потребує постійного пояснення, особливо в роботі зі шкільними або навчальними хорами. Наприклад, для того, щоб колектив виконавців розумів диригента, необхідно пояснити метричність диригентських схем, особливо складних.

Окремі умовні знаки створюються диригентами-практиками й мають *локальне значення*, стають зрозумілими тільки для даного колективу. Проте “знакова” творчість зовсім не пов’язана з “видумуванням” рухів. Потрібний диригентський жест не вигадується, а виникає як наслідок музичної думки, слухомузичних 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 найбільше застосовуються в процесі спілкування диригента з хором (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Диригентські знаки умовні

№ з/п	Назва знака-жесту	Значення знака	Зміст знака
1	2	3	4
1	Артикуляційний	Жест-умова	Знак означає беззвучну вимову слів, розчленування на склади, округле звукодобування, що відтворюється мімікою та жестом

¹ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.16.

1	2	3	4
2	Молитовно	Жест-спокій	Знак вимагає плавного, спокійного ведення жесту й звука, що вказує на відповідну динаміку
3	Весело	Жест-почуття	Знак вимагає енергійного, емоційного, збудженого жесту та відповідних динамічних і темпових показників, забарвлення мімікою
4	Сумно	Жест-сум	Знак указує на сум, тугу, жаль – почуття, що вимагають відповідного жесту й міміки
5	Метричний	Жест-вимір	Знак визначає метричну міру долі, що дає змогу вказати на кількість жестів у такті
6	Ауфтакт	Жест-дихання	Жест указує на взяття дихання, здійснює підготовку до зупинки звучання або інших змін у виконавстві
7	Дихання	Жест-дихання	Знак указує на тип дихання та вимагає жесту, що подається перед вступом або в середині твору
8	Мормурандо	Жест-вказуючий	Знак, що вказує на початок і закінчення співу закритими устами та вимагає відповідного жесту
9	Люфтпауза	Жест-дихання	Знак регулює дихання в середині твору й подається на початку фрази 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 ви-

вчення. У працях із мануальної техніки розглядаються виключно “знаки-жести”, інші сторони знакової системи не вивчені, наприклад семіотичність диригування. Тому визначення “назви знака”, “значення знака”, “змісту знака” можуть бути введені в теоретичний і практичний навчальний обіг, 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.

Диригентські знаки розділяємо на *раціональні й емоціональні*.

Спілкування диригента з хором вербальними засобами та технікою диригування (знакова система) відбувається після глибинного, 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)² визначається нами як свідоме, продумане спілкування, яке базується на глибоких знаннях музичного мистецтва, його знакової системи, виробленої практикою диригентського мистецтва, має свою мову й виражене в знаковій системі.

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

² Філософський словник. – К.: Академія наук України, 1973. – С.431.

Емоціональне (від французького *emotion* – хвилювання, збудження) – це поняття, що виражається через різноманітні переживання як духовне прагнення людини до спілкування зі світом прекрасного засобами музичних образів¹. Емоціональне, як категорія, визначається нами як спосіб викликати естетичні почуття, у 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 та вважаються необхідними компонентами цього процесу. Тільки для кращого теоретичного 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 й хору таким спільним “предметом” є хорова або оркестрова партитура, її 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 хором чи оркестровим колективом. За допомогою такого запису диригент на інструменті, а хор засобом співу здатні відтворити їх у звуках і створити музичні образи, які закладені у твір композитор.

¹ Філософський словник. – К.: Академія наук України, 1973. – С.131, 398.

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, під час 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, у процесі якої раціональний принцип спрацьовує за такими параметрами: чи зуміє хор виконати цей твір, яка музична грамотність хористів, їх естетичні смаки, працездатність колективу, співоча й інтелектуальна спроможність досягнути твір, бюджет часу, яким володіє колектив. Згідно із цими оцінюючими параметрами й 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, вивчаючи 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.

Отже, у процесі пошуку та дослідження партитури, які диригент здійснює уважним читанням літературного й музичного текстів, 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 характеризується глибоким проникненням у музичний і 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, усі складові: інтерваліку, ритм, структуру, відкладання поетичного тексту на мелодію, збіг мелодійної і поетичної думок, їх характеристик, продумати та 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 диригент почуттями сприймає мелодію. Вона викликає в нього певне емоційне забарвлення,

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

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” й при цьому дуже глибоко й 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 й, збагачуючись нею, само стає музикою, але, своєю чергою, запліднює музику мовними психологічними інтонаціями і фарбами, зігріває її теплом живого людського дихання...”².

Раціональні 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 “зважав не тільки на зовнішнє, що лежить на поверхні, але й на внутрішнє, тобто на те, що приховано 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 глибо-

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 Там само. – С.350.

кого варіанта виконавської концепції й одночасно отримує “предмет” спілкування.

Таким чином, спів хорових партій забезпечує максимальну емоційну й раціональну дію на диригента, а також сприяє свідомому проникненню в художні образи партитури й формує процес моделювання виконавської концепції.

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

Гра партитури дозволяє здійснити гармонічний аналіз, його виражальні можливості, збіг із кульмінаціями твору тощо. Усе 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 й 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 в ди-

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

² Там само.

ригента “виконавський штамп”, що, своєю чергою, загрожує йому позбавленням власного, творчого розуміння художніх образів твору.

Диригент вивчає хорову партитуру напам’ять із метою вільного володіння всіма її деталями. “Вивчити партитуру напам’ять означає виразно виконати її на фортепіано, проінтонувати хорові партії й акорди як сольфеджуванням, так і з текстом, пояснити ремарки композитора, темпові позначення, свою інтерпретацію твору”¹. Така обізнаність диригента з партитурою дає змогу поєднати раціональне розуміння засобів музичної виразності з емоційними відчуттями художнього образу.

Отже, емоційні й раціональні фактори супроводжують усі пізнавальні процеси диригента. Думка й 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 спроектує техніку диригування, її знакову систему на музичний твір. ***Втілення хорового твору в диригентські жести ми розглядаємо як завершальний етап, підсумок усієї попередньої роботи над партитурою.*** Тільки послідовно пройшовши всі стадії вивчення партитури, проникнувши у внутрішнє життя образу, висвітливши домінуючі його грані, націлившись емоційно й раціонально, диригент отримує можливість посправжньому, вільно й 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 вико-

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

навця. Його поза, міміка емоційно підкреслюють і розкривають зміст втілюваного образу”¹.

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 в партитурі. На цьому етапі проходить підготовка до спілкування диригента з хором. Визначаються репетиційні й 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.

Третій етап – *розучування музичного твору (“конструювання”)*, під час якого диригент втілює вивчену партитуру в 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 яка зовсім (або майже зовсім) не відома хористам. Спілкування відбувається з допомогою вербальних методів і техніки диригування (знакової системи), де предметом спілкування є партитура (викладена в нотній знаковій системі).

Як показують наші спостереження за роботою майбутніх учителів музики в хоровому класі, добрі знання партитури не завжди дозволяють майбутньому диригенту продуктивно й творчо реалізувати знання й уміння, набуті на індивідуальних заняттях із “Диригування” з дисциплін “Хорознавство”, “Хоровий клас”, “Постановка голосу”, “Читання хорових партитур”. Виникає питання, чому набуті знання, продемонстровані в класі з диригування, так непродуктивно актуалізуються в 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 приховується у не-підготовленості 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 1-х 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 в студентів відбувається на емпіричному рівні.

У “Робочих програмах з диригування” чітко розписана система техніки диригування, проте її знакове пояснення достатньо не розроблене, а тому в процесі диригування хором студент-практикант досить часто не спроможний пояснити “свою мову знаків” мануальної техніки. У результаті процес спілкування ускладнюється і темп роботи диригента з хором втрачається. У них немає розробленості емоційного фону техніки диригування, через те втрачається якість артистизму диригента.

Друге: в процесі роботи з хором диригент-практикант уточнює власні музично-слухові й 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 й чути хор досить складний і вимагає певного часу для адаптації й аналізу звучання цього “живого” інстру-

мента. У різних людей він буде проходити по-різному, залежно від нервово-психологічного стану й складу.

Третє: недосконалість і невизначеність знань і вмінь із дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів є причиною недостатнього використання їх під час 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 при виборі знань, вмінь для реалізації їх у роботі з хором. Як показала практика, майбутній учитель музики під час роботи з хором недостатньо орієнтується у вирішенні головних і побічних завдань. Відсутність диференціації в розв'язанні головного й побічного, їх послідовності змушує колектив виконавців опрацьовувати незначні технічні деталі замість вирішувати головні процеси роботи над партитурою. Раціональний фактор і його емоційне забарвлення процесу управління розриваються, від чого знижується ефективність диригентської діяльності.

Таким чином, процес спілкування розглядаємо як важливу ланку 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, а не емпіричному рівні.

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; диригент-**

ські знаки темпові; диригентські знаки динамічні; диригентські знаки ритмічні; диригентські знаки звукові.

Випишуємо “Азбуку знакової системи диригування” (Таблиці: 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12).

Знання цих позначень (знаків) у таблицях і 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 надіємося, що розроблена “азбука” диригентами буде доповнена, розширена, більш детально опрацьована й введена в педагогічний обіг.

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

Таблиця 2.4

Диригентські знаки раціональні

№ з/п	Назва знака	Іншомовне позначення знака	Значення знака-жесту	Зміст знака	Запис знаком, словом, аббревіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1	Абревіатура	abbreviatura	Знак-скорочення	Знак скорочує запис позначень у партитурі	abbreviatura
2	Акапела	a-capella	Спів без супроводу	Знак відповідає змісту виконавства без супроводу	a capella
3	Аколада	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	#, b, ##, bb,

1	2	3	4	5	6
5	Ан-самбль	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 виконання разом, зв'язне виконання	liga ∪, ∩
8	Лігатура	ligatura	Знак-зв'язка	Знак зв'язує дві однакові ноти за висотою і з'єднує їх тривалість	ligature ∪, ∩
9	Парти-тура	partitura	Знак-розприділення	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 —
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 й заперечує їх: нон легато і т. д.	non
14	Поко а поко	rosso a rosso	Знак-міра	Знак, що вказує на поступове збільшення чи зменшення темпу, динаміки та вживається з іншими позначеннями	rosso a rosso p.a.p.

Таблиця 2.5

Диригентські знаки емоціональні

№ з/п	Назва знака	Іншомовне позначення знака	Значення знака-жесту	Зміст знака	Запис знаком, словом, аббревіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1	Акаре-цеволе	accare-zzevole	Жест-ласка	Знак, що вимагає ласкавого жесту й відповідних почуттів і звука	accare zzevole
2	Аффетто	con affetto	Жест-ніжність	Знак указує на задушевне, 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
4	Амабіле	amabile	Жест-привітний	Знак, що вказує на привітне, ласкаве, приємне ведення жесту й виконання	amabile
5	Аморосо	amoroso	Жест-палкий	Знак означає любовне, ніжне, палке виконання і вимагає такого самого жесту й відчуття	amoroso
6	Кон-аніма	con anima	Жест-душевний	Знак, який вимагає диригувати з почуттям, із душею	con anima

1	2	3	4	5	6
7	Арденте	ardente	Жест-із запалом	Знак вимагає жестів, що виражаються гаряче, із запалом у виконанні музики	ardente
8	Беверт	Bevegt	Жест-хвилюючий	Схвильоване, рухливе виконання музики вимагає відповідних жестів	bevegt
9	Бриліанте	brillante	Жест-блискуче	Знак, що вказує на характер виконання і вимагає яскравих, блискучих жестів і відповідних почуттів	brillante
10	Кон бріо	con brio	Жест-із "вогнем"	Знак вимагає жестів, у які вкладається захоплене, з "вогнем" виконавство музики	con brio
11	Колдаменто	coldamento	Жест-гаряче	Із запалом, гаряче виконується музика й вимагає таких самих жестів	coldamento
12	Капричіозо	capriccioso	Жест-каприз	Знак вимагає несподіваного, капризного виконання і, відповідно, таких самих жестів	capriccioso
13	Кареццандо	carrezzando	Жест-схвильований	Схвильоване, ніжне виконання музики вимагає таких самих почуттєвих жестів	carrezzando

1	2	3	4	5	6
14	Конкітато	concitato	Жест-збуджуюче	Збуджене, схвилюване виконання музики вимагає активних жестів, заряджених такими ж почуттями	concitato
15	Скерцо	scherzoso	Жест-жарт	Жартівливе, веселе, з гумором виконання музики здійснюється за допомогою таких самих жестів	scherzoso
16	Пезанте	pesante	Жест-важко	Знак, що вимагає важкого, вагомого, в'язкого жесту і, відповідно, такої ж музики	pesante
17	Консентименто	con sentimento	Жест-із 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
19	Меланхолія	melanconia	Жест-туга	Знак означає сум, тугу, меланхолію і вимагає відповідних жестів, що передають ці почуття	melanconia

Музичні образи сприймаються в процесі виконання музичного твору й звучать в одиниці часу; пульсація і швидкість руху долей цих образів характеризують їх тем-

повий бік. Тому точна міра темпу визначає рівень художнього виконання всього музичного твору. У даному разі темп виступає як важливий засіб музичної виразності. “Здатність до збереження швидкості руху в процесі виконавства – обов’язкова умова диригування”¹.

Музичний темп, як теоретичне поняття, можна визначити як абсолютну швидкість руху метричних долей.

Темпи вказуються композиторами в нотному тексті, а якщо таких позначень немає, то диригент визначає їх сам. Ці визначення здійснюються на основі глибокого вивчення хорової партитури, проникнення в зміст музичних образів, метроритмічної структури, гармонії, літературного тексту тощо. На вибір темпу впливає індивідуальність диригента, його характер, його емоційний стан. Напевно, тому твір, виконаний у різний час під керівництвом одного й того ж диригента, не тотожний у темповому відношенні. Безперечно, ця різниця незначна, але вона має місце у виконавстві, бо емоційний стан, настрої диригента в різний час неоднакові, що й впливає на вибір темпових показників.

Вільне трактування темпових показників не повинно межувати із сваволею диригента. Якщо темпові показники суперечать характеру музичного образу, його структурі, не сприяють його розкриттю, таке становище треба розцінювати як прагнення до зовнішнього ефекту або неспроможність подолати художні завдання.

“Загальновідомо, що правильно взятий темп є запорукою доброго виконання музичного твору, тому цій стороні свого мистецтва диригент повинен присвячувати багато уваги”² – читаємо в посібнику професора М.Ф.Колесси.

¹ Сивизьянов А. Проблема мышечной свободы дирижера хора. – М.: Музыка, 1983. – С.8.

² Колесса М. Основи техніки диригування. – К.: Музична Україна, 1973. – С.186.

Для точного визначення темпів диригент повинен бути добре обізнаним із різновидами темпових показників. Він має чітко усвідомлювати, що темпи поділяються на три основні групи, а саме: повільні, помірні, швидкі.

Ці основні позначення пишуться на початку музичного твору або його частини, а точність темпового показника визначає прилад, який називається *метроном*.

Темповий показник, що розміщується на початку твору або його частини, називається сталим темпом. Це той темп, який, в основному, витримується протягом усього твору або його частини. Якщо в середині твору темп змінюється, то такий темп називається *змінним*.

Таблиця 2.6

Основні позначення темпових показників

Групи	Італійське позначення	Вимова	Значення
Повільні	Largo	лярго	дуже протяжно, широко
	Larghetto	ляргето	Протяжно
	Lento	ленто	Протяжно
	Adagio	адажіо	повільно, спокійно
	Grave	граве	важко, поважно
Помірні	Andante	анданте	помірно, повільно
	Andantino	андантино	швидше, ніж анданте
	Moderatto	модерато	помірно, швидко
	Allegretto	алегрето	Пожавлено
Швидкі	Allegro	Алегро	Швидко
	Vivo, Vivace	віво, віваче	Жваво
	Presto	престо	швидко
	Prestissimo	престисимо	дуже швидко

Дійсно, позначення темпів не завжди можуть бути однозначними. Умовність і відносність у позначенні темпових показників дають можливість диригентам вільного розшифрування темпів. Наприклад, алегрето розшифровується “не так швидко, як алегро, з відтінком легкості” і ще – “пожвавлено”. А це значить, що диригент може опиратися або на слова “не так швидко”, або “з відтінком легкості”, або “пожвавлено” і, залежно від цього, темп буде різним.

Для позначення змінних темпів композитори вживають ряд додаткових слів або фраз, які уточнюють прочитання темпових позначень.

Таблиця 2.7

Додаткові позначення до темпів

Італійське	Вимова	Значення
Riu	п'ю	більше
Meno	мено	менше
Non troppo	нон тропо	не дуже
Sempre	семпре	завжди

Ці та інші додаткові позначення до темпових показників дають можливість використати темпи як важливий засіб музичної виразності.

Для виховання відчуття темпу, як одного з важливих диригентських умінь, необхідно глибоко збагнути музичний твір, опанувати музичні образи, викликати уяву їх розкриття. З цією метою пропонується вивчати музичний твір під метроном із встановленням потрібного темпу й глибокого вникнення у відрахування пульсації основних метричних одиниць. Одним із важливих методів, який допомагає запам'ятати темпові показники, є репродуктивний. Це – точне знання темпу знайомої музики. На основі такого запам'ятовування диригенту легко репродуктивним методом (за зразком) відтворити пульсацію метричних

одиниць потрібного темпу. Наприклад, усі знають темп вальсу й можуть точно вистукати його. Безперечно, такий критерій визначення темпу не завжди точний, швидше – відносний.

Темпові відхилення, що посилюють музичну виразність, називаємо агогікою. Музичні твори не можуть виконуватися тільки в одному темпі, відхилення темпу зумовлюється цезурами, диханням, фразуванням і т. п.

Сталий темп передбачає однакову тривалість метричних долей. Відхилення від темпу, наприклад при рітенуто, змінює протяжність у часі кожної метричної долі.

Позначення про відхилення від основного темпу в середині твору зумовлює зміну диригентських жестів. У процесі поступового відхилення від темпу (ачелерандо або ралентандо) важливо оволодіти засобами плавного, поступового переходу від одного показника темпу до іншого.

Таблиця 2.8

Позначення відхилень від основного темпу

Італійське позначення	Скорочене позначення	Вимова	Значення
Accelerando	assel, asseler	ачелерандо	прискорюючи
Animando	anim.	анімандо	пожвавлюючи
Strincendo	strinc.	стрінчендо	прискорюючи, стрімко
Rallentando	rall., rallret.	ралентандо	уповільнюючи
Ritardanda	rit., ritard.	рітардандо	уповільнюючи
Ritenuto	rit,	рітенуто	затримуючи
Stretto	str.	стрето	стисло
A tempo, tempo primo	a tem.	атемпо, темпо прімо	повернення до попереднього темпу

У диригентській практиці ми часто зустрічаємося з різними темповими відхиленнями, які не передбачені в

партитурі, але викликані художньою необхідністю для більш яскравого розкриття музичних образів.

Отже, визначення темпових показників диригентом базується на знанні їх позначень, на вихованні уяви про основні темпи, на вміннях, набутих репродуктивним методом із практики. Виховання відчуття міри у визначенні темпових показників базується на практичній роботі з метрономом, за допомогою якого можна дати професійну підготовку майбутньому вчителю у його готовності до роботи зі шкільним хоровим колективом та в класі.

Таблиця 2.9

Диригентські знаки темпові

№ з/п	Назва знака	Іншомовне позначення знака	Значення знака, жесту	Зміст знака	Запис знаком, словом, абрєвіатурою, 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	Алегretto	allegretto	Жест-помірно швидкий	Помірно швидкий темп, що виконується жестом із чіткою між-долевою пульсацією	allegretto ♩ =116
4	Алегро	allegro	Жест-весело	Жест ведеться у швидкому темпі з веселим характером	allegro ♩ =132
5	Алегро 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 й жест відповідає спокійній ході	andante
7	Андантіно	andantino	Жест-помірний	Помірний темп і ведеться жестом скоріше, ніж анданте	andantino ♩ =66
8	Ачелерандо	accelerando	Жест-прискорення	Поступове прискорення темпу, у результаті жест прискорює міждолеву пульсацію	accelerando
9	Аларгандо	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, ніж алегро	assai, ♩ =144
13	А темпо	a tempo	Жест-повернення	За допомогою прискорення або сповільнення міждової пульсації жесту здійснюється повернення в попередній темп	a tempo
14	Віваче	vivache	Жест-більш жвавий	Пожвавлені жести, що характеризують менш швидкий темп, ніж престо	vivache ♩ =160

1	2	3	4	5	6
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, ніж ларго	lento ♩ =56
18	Модерато	moderato	Жест-помірний	Міждолева пульсація жесту знаходиться між андантіно і алєгрето	moderato ♩ =88
19	Престисимо	prestissimo	Жест-швиденький	Перебільшений ступінь міждолевої пульсації жесту від престо	prestissimo ♩ =200
20	Престо	presto	Жест-дуже швидко	Дуже швидка міждолева пульсація жесту, що інколи вимагає інтеграції	presto ♩ =184
21	Ралентандо	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
23	Стрінчендо	stringendo	Жест-прискорення	Жест, що скорочується і прискорюється поступово	stringendo
24	Фермата	fermata	Жест-зупинка	Жест, що зупиняється в темпі й вимагає підготовки його виконання	fermata ◡, ◣

1	2	3	4	5	6
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 із допомогою сповільнення між-долевої 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, retard.
29	Тенуто	tenete	Жест-збереження	Жест, що точно витримує, зберігає тривалість і рівний за силою	tenete, ten.
30	Маршово	marcia	Жест-марш	Жест характеризує різні марші: військові, похоронні, урочисті, весільні, спортивні, жартівливі й т. д.	marcia

Диригентські знаки *динамічні*

Динамічні показники є сталі й змінні. Стала динаміка твору та, що позначена на весь хоровий твір – *f*, *mf*, *p*. Змінні динамічні відтінки застосовуються в музиці як світлотіні в образотворчому мистецтві. Без змінної динаміки музика безбарвна. Змінні динамічні відтінки є важливим засобом музичної виразності. Вони фіксуються в партитурі спеціальними позначеннями, а в диригентській практиці знайшли своє втілення в диригентському жесті.

Завдання диригента – знайти необхідні змінні динамічні відтінки для розкриття музичного образу, виразні жести, які найбільш повно й яскраво розкривають зміст музики.

Композитор не має можливості абсолютно точно розписати всі змінні динамічні відтінки в партитурі, а особливо в пісні. Як правило, вказуються основні з них, та й вони відносні, а не абсолютно точні. “Тому ця властивість виступає перед диригентом як важливий матеріал для творчого вирішення І, з цього погляду, проявляються такі якісні сторони диригента, як його знання партитури, художній смак, музичне обдарування. Звукова палітра і є тим набором динамічних показників кожного тексту, кожної музичної фрази, його речень, періодів і цілого твору. Якісна сторона показу динаміки є головною, і її потрібно завоювати із самого початку”¹.

Майбутній учитель повинен оволодіти знаннями про існуючі змінні динамічні відтінки та їх позначення на письмі. Ми подаємо таблицю цих основних позначень.

Таблиця 2.10

Італійське позначення	Скорочене позначення	Вимова	Значення
Crescendo	cres.	крещендо	посилюючи
Poco a poco	p.a.p.	поко а поко	мало-помалу
Piu forte	piu f.	п'ю форте	голосніше
Meno forte	meno f.	мено форте	менш голосно
Decrescendo	g.cres.	декрещендо	послаблюючи
Diminuendo	dim.	димінуендо	послаблюючи
Smorzando	smorr.	сморцандо	згасаючи
Morendo	mor.	морендо	завмираючи
Sforzando	sf.	сфорцандо	раптово
Subito piano	sp.	субіто піано	раптово тихо

¹ Безбородова Л.А. Дирижирование. – М.: Музыка, 1985. – С.75.

Прийоми показу диригентом цих змінних динамічних показників дуже різноманітні й вимагають великої уваги в опрацюванні. Найбільш вживані в практиці початкуючих диригентів ми опишемо.

Найперше розрізняють такі види змінних динамічних відтінків: коротке крещендо, довге крещендо, коротке димінундо, довге димінундо.

Показ крещендо здійснюється різними прийомами залежно від того, який відрізок музичного тексту охоплює це позначення.

Щоб показати крещендо, яке припадає на одну долю такту, достатньо розширити жест ауфтакту, надаючи його замаху напрямком убік, зворотний від руху долі в схемі, на яку доводиться поступово посилити звучання.

Довгу зміну динаміки крещендо, на великому відрізку звучання, показуємо за допомогою різних образних жестів. Так, якщо змінний нюанс крещендо розрахований на 16 тактів, то кульмінація його повинна припадати на 15–16 такт. Якщо кульмінація настає у 8–9 такті, тоді втрачається музична виразність образу й мета не буде досягнута. Тому, по-перше, диригент повинен знати, якою силою звучання володіє хор, по-друге, знати критерій сили звука в даному крещендо стосовно всієї динамічної палітри музичного твору; по-третє, продумати, який арсенал прийомів показу крещендо буде ним використано для досягнення мети. У процесі виконання довгого крещендо диригент повинен потурбуватися про поступову прогресію наростання сили звучності, яка має досягти кульмінації у вказаному відрізку музики. Тому необхідно розрахувати свій жест так, щоб його виразність охопила вказаний відрізок твору.

У процесі опрацювання змінних динамічних показників початкуючий диригент, найперше, оволодіває двома прийомами, такими як: показ крещендо за допомогою збільшення амплітуди диригентського жесту; показ крещендо за допо-

могою лівої руки, яка рухається вверху із відкритою долонею.

Найкраще довге крещендо розпочинати з прийому збільшення амплітуди жесту, а через те, що цей прийом обмежений, то наступним прийомом є посилення його внутрішньої насиченості, динамічності, м'язової напруги. “Ключ до оволодіння динамічною технікою лежить через уміння управляти своїми руками, по-різному нюансуючи ступінь напруги м'язів. Для скутого диригента, який не вміє управляти напругою м'язів, динаміка – усього тільки абстрактне поняття, тому що руки, які знаходяться в стадії зажиму, динамічно мертві”¹.

На початку крещендо права, тактуюча рука, наближається до корпусу й ніби пружинить, готується до подальшої енергійної дії. Ліва рука відтворює поступове наростання енергії долонею, що повернута вверху із зібраними пальцями. При цьому ліва рука рухається з третьої диригентської площини вверху по діагоналі до першої.

Другим прийомом показу крещендо є поступове посилення удару наголошених долей такту. Диригентський жест повинен бути лаконічним, уривчастим, вольовим. Застосування цього прийому залежить від штриха. При штриху легато він непридатний.

Крещендо досягається і за допомогою прийому, який передбачає зміну диригентських позицій рук. Поступовий рух із нижньої диригентської позиції у верхню, коли при цьому не збільшується амплітуда жесту, дає змогу диригентові досягти потрібного посилення звука.

Ці диригентські прийоми повинні бути спрямовані не стільки на посилення амплітуди жесту, скільки на прогресію наростання звука. Тому необхідно слідкувати за ступенем посилення звучання і застосовувати відповідні дири-

¹ Сивизьянов А. Проблемы мышечной свободы дирижера хора. – М.: Музыка, 1983. – С.13.

гентські прийоми. Наприклад, якщо хористи розпочинають крещендо завчасно або досить стрімко, тоді диригентові доводиться застосовувати жести, котрі б не тільки не викликали посилення звучання, а, навпаки, стримували його.

Важливим засобом музичної виразності є димінуендо. Як і крещендо, в диригентській техніці воно досягається двома основними прийомами: зменшенням амплітуди диригентського жесту й за допомогою лівої руки, яка виражає поступове зменшення сили звучання.

Димінуендо, що триває на невеликому відрізку музики, досягається шляхом зменшення інтенсивності амплітуди жесту й за рахунок переведення його з верхньої диригентської позиції в першій площині по діагоналі до себе в нижню позицію третьої площини. Тут важлива функція відводиться лівій руці, яка, з піднятою вгору долонею в положенні “стоп”, рухається по діагоналі зверху вниз до себе. Цим прийомом можна користуватися в процесі показу як довгих, так і коротких димінуендо.

Змінний динамічний відтінок димінуендо досягається певними диригентськими зусиллями й таїть у собі ряд труднощів. Є загроза, що після довготривалого крещендо, яке вимагає фізичного зусилля від співаків, вони можуть скоро прогресувати в димінуендо, а це призводить до втрати музичної виразності. У таких випадках важливо м'яко перейти від кульмінації посилення звучання крещендо на поступове димінуендо. У цьому моменті ліва рука повинна описати ауфтакт, з якого починається димінуендо і, якщо воно стрімко прогресує, стримати його.

Морендо – один із виразних засобів змінних динамічних відтінків. Він, як правило, в хоровій музиці використовується в кінці твору, рідко – у середині. Цей термін поєднує в собі як динамічний показник, так і характер музичного виконання. Прийом його виконання в диригентській техніці не складний. Диригент зводить звучання хору

до нюансу піанісімо й після цього ліва рука зводить звучання до затухання, завмирання звука. Важливо, щоб диригент не поспішав опускати руки з диригентської позиції, а залишав їх у диригентській площині після того, як хор перестає співати. Звук ще ніби “витає” біля слухача, створює ілюзію відгомону звучання.

До змінних динамічних відтінків ми відносимо субіто форте та субіто піано. Прийоми їх показу диригентським жестом різні. Один із них для відтворення субіто форте виконується так: раптовий і стрімкий ауфтакт лівої руки різким ударом до точки ніби викреслає субіто форте. Ауфтакт лівою рукою повинен виділитися на фоні тактування правої. Права рука в цей момент тільки підтримує, але не дублює ліву, інакше всі зусилля диригента можуть не досягти мети. Якщо після раптового форте звучання продовжує зберігатися, то велично піднята ліва рука з відкритою долонею вгору буде виразно про це свідчити. Головним елементом цього прийому є ауфтакт. Раптова зміна динаміки на форте виконується більш сильним поштовхом ауфтакту. Рух ауфтакту передують удару і його напрям повинен бути зверху вниз. Віддача має бути за амплітудою інтенсивна й за величиною не менша, ніж ауфтакт.

Перехід від форте до субіто піано здійснюється з допомогою раптового скорочення амплітуди жесту. Цей диригентський жест повинен бути достатньо активним і стрімким. Ліва рука виконує жест, який рухається в ауфтакті з верхньої позиції (на форте) в нижню диригентську позицію і малою амплітудою жесту продовжує диригування в нюансі піано. Процес виконання субіто піано вимагає від диригента усвідомлення таких правил:

- сильна динаміка (форте), яка передують нюансу піано, доводиться до кінця такту чи долі й між форте та піано не повинно бути перехідних нюансів;

- ауфтакт до субіто піано має бути достатньо активним, але не повинен складати враження, що він є ауфтактом до удару;
- виконання диригентського прийому до субіто піано не повинно впливати на темп;
- нюанс форте, що передує піано, не повинен зніматися правою рукою, бо можливе порушення темпу.

Прийоми показу субіто піано неможливо систематизувати, тому що їх виконання буде залежати від музичного матеріалу, його гармонічної насиченості, від ритмічної структури, від теситурного положення хорової партії, від звуковедення тощо. Управління змінними динамічними відтінками буде “залежати від сили, енергії жесту, його фізичної насиченості, різного об’єму рухів (ширше – голосніше, вужче – тихіше), від місцезнаходження руки в різних площинах (нижче – тихіше, вище – голосніше). Насиченість жесту є головним і вирішальним, об’єм же рухів і площини диригування – поняття досить відносні, тому що, наприклад у швидкому русі, жест завжди малий за об’ємом при будь-якій динаміці...”¹.

Отже, оволодіння прийомами показу змінних динамічних відтінків вимагає від початкуючого диригента постійного їх опрацювання на рівні диригентської техніки. Прийоми показу змінних динамічних відтінків збагачують палітру диригентської техніки й ведуть до розширення художніх можливостей диригента в розкритті музичних образів.

Самостійне опрацювання диригентом хорової партитури з’ясовує *динамічну шкалу* всього музичного твору. Практично в диригента складається динамічна модель усього музичного твору, яку він переносить на репетиційний період роботи з хором. А вже під час роботи з

¹ Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования. – М.: Музыка, 1969. – С.40.

хором динамічна модель втілюється в реальну звукову палітру. Ось тут розпочинається реалізація динамічної моделі у звуковий музичний образ, створюється його динамічна характеристика.

Для визначення *сили звучання* кожен диригент установлює свої критерії виміру її для кожного хорового колективу взагалі та для кожного музичного твору зокрема. Дати готові рецепти цього виміру практично неможливо. Проте є ряд диригентських принципів, якими можна керуватися.

Найперше, це *принцип виявлення сили звучання всього хору*. Диригент повинен знати три крайні точки сили звучання всього хору, а саме: фортисимо, мецо-форте й піанісимо. При цьому необхідно уникнути безтембрового, крикливого звучання при фортисимо й бездихального, допущеного в інтонаційному відношенні піанісимо. Після з'ясування двох крайніх точок сили звука даного хору диригент визначає середню точку – мецо-форте. Отже, визначення трьох опорних точок динамічної шкали виконавського колективу дає можливість диригентові регулювати змінні динамічні відтінки.

Другий принцип, яким керується диригент, це *визначення трьох опорних точок динамічної шкали для кожної хорової партії*, що дає можливість зіставити сили звучання й темброві фарби на всьому діапазоні звучання хору. Тут необхідно знайти силу звучання кожної партії в різних регістрах, а саме: низькому, середньому, високому.

Третій принцип *визначення ступеня голосності* – це з'ясування шкали змінних динамічних відтінків для даного колективу. Весь хоровий колектив і кожен співак зокрема повинні усвідомлювати критерії подачі звука в різних динамічних зіставленнях, у різних темпових показниках.

Усі критерії оцінки динамічної шкали пізнаються і відпрацьовуються на репетиціях із хором. Визначені кри-

терії динамічних показників відпрацьовуються і закріплюються диригентом під час розспівок хорового колективу. Диригент повинен зробити в розспівках “*динамічні заготовки*”, які потім використовуються в процесі роботи над музичним твором. Ці “заготовки” мають бути багатогранні, гнучкі з погляду динаміки й відпрацьовані з диригентським жестом, який добре читається виконавцями. Це створює прекрасні умови для реалізації майбутніх музичних образів і є результатом важкої, копіткої праці диригента й виконавців.

У роботі над відточенням арсеналу засобів виконання змінних динамічних відтінків диригент зустрічається з рядом труднощів, які потрібно передбачити й уміти подолати.

Опрацьовуючи змінні динамічні відтінки музичного твору, диригент паралельно відточує інші засоби музичної виразності, які тісно пов’язані між собою і впливають один на одного. З’ясування їх взаємозв’язку та взаємовпливу, швидка реакція на недоліки, які виявляються в процесі роботи, – важливі риси диригента. Ці якості реалізуються через вокально-хорову, музично-теоретичну, диригентську підготовку. Рівень підготовки буде впливати на вибір критерію оцінки виконавських можливостей як самого колективу, так і диригента. Критерій оцінки сили звучання змінних динамічних відтінків слід розглядати в кожному окремому випадку з урахуванням характеристик музичного твору, кваліфікації та рівня підготовки виконавців, а також вокально-хорових характеристик (теситурні умови, звуковедення, ритмічна структура та ін.).

На змінні динамічні відтінки, їх реалізацію впливають теситурні умови всього хору й кожної хорової партії зокрема. Найбільш сприятливі умови для виконання змінних динамічних відтінків є тоді, коли всі хорові партії знаходяться в середніх теситурних умовах. У цих умовах диригент має можливість регулювати динамічні відтінки як у

бік зменшення сили звучання, так і в бік посилення, тому що хорові партії знаходяться в найбільш зручних регістрах робочих діапазонів і тембрових фарб.

Дещо ускладнюється робота над змінними динамічними відтінками в низьких і високих теситурних умовах. У такому випадку хор може легше подолати зміну динаміки від мецо-піано до піано й піанісимо в низькій теситурі, а від мецо-форте до форте і фортисимо у високій, але вкрай затруднене виконання динамічної шкали від піанісимо до фортисимо. У таких випадках критерій оцінки сили звука буде відповідати загальнохоровій шкалі динамічних відтінків. Природний спів на піано й піанісимо в низькій теситурі й затруднений спів на форте та природний спів на форте у високій теситурі й затруднений на піано – ось основні орієнтири управління змінними динамічними показниками. Тому диригент повинен мати чітку уяву про різне динамічне звучання в трьох теситурних об'ємах для даного колективу, а саме: низькому, середньому й високому.

Для кожного хору критерій оцінки змінних динамічних показників буде різний. Це залежить від неоднакової кількості та якості укомплектованості хору співаками.

Безперечно, той хор, що має у своїх хорових партіях співаків із повним робочим діапазоном і тембровим добром, буде більш гнучкий у виконанні змінних динамічних відтінків, ніж той колектив, який позбавлений такого якісного підбору, що часто й зустрічається в шкільних хорах. Колектив із рівномірно укомплектованими хоровими партіями в кількісному відношенні є більш зручний для виконання динамічних показників, ніж той колектив, у якому кількісні пропорції порушені. Диригент повинен дати всім цим явищам оцінку й визначити для себе шляхи подолання наявних відхилень від норми, що сприяло б виконанню всіх динамічних позначень, які зустрічаються в хоровій

партитурі. З цією метою часто доводиться вдаватися до штучного виконання змінних динамічних відтінків. У таких випадках необхідно врівноважувати хорові партії за силою звучання, а це потребує виділення якоїсь хорової партії або відведення на другий план іншої.

На виконання змінних динамічних відтінків впливає місце розміщення хорової партії в теситурних умовах і в акордовому співвідношенні. Тому диригент повинен визначити можливість і необхідність певної диференціації динамічних відтінків у звучанні по вертикалі, в акорді. Він визначає звучання партії в акорді й жестом регулює її силу. Ця робота є складною і диригент із виконавцями повинні проявити максимум уваги для відпрацювання й усунення тих невідповідностей, які можуть зустрітися в роботі над партитурою. Одне є безсумнівним, що встановлення ступеня голосності змінних динамічних відтінків у кожному конкретному випадку визначається диригентом і ним же визначаються методи його відпрацювання. Диригентський жест у цих методах відіграє важливу роль одної з основних форм диригентського виконавства. Оволодіння диригентським жестом у процесі керування змінними динамічними відтінками – основне завдання початкуючого диригента.

Динамічна шкала звучання шкільних хорів і хорових колективів дорослих співаків має помітну різницю. У першу чергу шкільні хори поступаються хоровим колективам дорослих за силою звучання. Це пояснюється віковими особливостями, несформованістю дихального й голосового апаратів, діапазоном і регістрами дитячих голосів. Тому критерій оцінки сили звука такого хору буде помітно відрізнятися.

Хор школярів молодших класів характеризується малим діапазоном, невеликою силою і нестійкістю дитячих голосів. Тому спів такого хору переважає унісонним звучанням, яке має дзвінке, м'яке забарвлення. Важливо з ним

відпрацювати добре дихання, чисте інтонування і фразування, логічні наголоси. Змінні динамічні відтінки обмежуються коротким крещендо та димінуендо, які не перевищують нюанс мецо-форте. Важливо, щоб діти цього віку навчилися співати без крику, не надриваючись. Уся робота вчителя в цій галузі повинна бути зведена до засвоєння думки “про необхідність охорони даного природою голосу”¹.

Умінню навантажити дитячі голоси з метою їх розвитку й удосконалення може допомогти копітка праця над змінними динамічними відтінками, навчання дітей співати красиво, з відчуттям прекрасного в музичних образах і у виконавстві.

Хор дітей середнього віку має можливість оволодіти різнобарвною палітрою змінних динамічних відтінків. Спів триголосся, поліфонічного голосоведення містить у собі ряд динамічних проблем”, які можна вирішити тільки в процесі застосування змінних динамічних показників. Тому виконання їх хором вимагає від диригента оволодіти вміннями диригентської техніки, яка легко читається не підготовленим співаком. З цією метою початкуючий диригент повинен оволодіти такими вміннями:

- умінням зберегти однакову силу звука при сталому темпі;
- умінням посилити звучання при збереженні сталого темпу;
- умінням послабити силу звучання при сталому темпі.

Для збереження однакової сили звука при сталому темпі диригент оволодіває прийомом, в основу якого покладено рівномірний жест рук. “Посилення і послаблення звучності безпосередньо пов’язано з прискоренням (при посиленні) і сповільненням (при послабленні) швидкості

¹ Пігров К. Керування хором. – К.: Держвидав України, 1962. – С.170.

руху руки в рамках часу даної відчислювальної долі, при тому що темп залишається незмінним”¹, – указує К.О.Ольхов.

Можна спостерігати, як диригент у процесі посилення робить жест хвилеподібним для того, щоб збільшити “шлях руки” й цим самим прискорити рух в одиницю часу і, навпаки, скоротити його до прямої лінії, коли звучність послаблюється, що зменшує швидкість руху руки й амплітуду. Необхідно зауважити, що при збільшенні амплітуди руки й прискоренні її руху інтенсивність сили удару в точку збільшується і, навпаки, при послабленні – зменшується. Цей прийом можна пояснити так: процес прискорення руху руки та збільшення амплітуди жесту на одиницю часу збуджує співаків, чим викликає збільшення сили звука й при отриманні жесту в швидкості та зменшенні амплітуди настає заспокоєння, чим і зменшується сила звучності.

Крім технічних прийомів показу змінних динамічних відтінків, диригент оволодіває вмінням показу голосом, співає, ілюструє їх виконання. У такому випадку хористи репродуктивним методом ще глибше засвоюють прийоми їх виконання. Хор школярів середнього віку володіє достатньою силою звучання. Критерій оцінки ступеня голосності буде залежати від кількісного й якісного складу хору, а значить, виконання динамічних показників у кожному конкретному випадку визначається диригентом. З цією метою він заздалегідь вивчає динамічну можливість усього хору й кожної партії.

Окремого відношення з боку диригента вимагає охорона голосового апарату дітей. Гігієна дитячих голосів у хорі середнього віку особливо набуває актуальності з наближенням мутаційного періоду. Отже, надзвичайно уваж-

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.94.

ним диригент повинен бути до хлопчиків. У період мутації голосу співати не рекомендується. Після мутаційного періоду високі голоси найчастіше переходять у чоловічі низькі голоси – басы, баритони й, навпаки, альт переходить у тенор. Період мутації й хлопчиків і дівчаток різний і суцільно індивідуальний. Мутація у хлопчиків настає в 13–15-річному віці, рідше, як виняток, у 16–17 років. Мутація в хлопчиків триває переважно один рік. У цей період, із метою охорони голосу, спів потрібно обмежити, тому диригенту треба вміло регулювати роботою хору, щоб зберегти кількісний і якісний склад. Такий стан у хорі може помітно вплинути на виконавські можливості, а тому виконання змінних динамічних відтінків необхідно ставити в залежність від якісного стану хорового колективу. Юнаки, у яких мутація завершилася, після прослуховування переводяться в хор старшокласників.

Робота з хором старших класів дає можливість розширити динамічну шкалу. Проте диригент повинен обережно підходити до співу в нюансі форте, бо голоси ще незміцнілі, дихання ще не стабілізувалося. Необхідно в цьому віці виняткову увагу приділити роботі над змінними динамічними відтінками середньої сили звучності. Це дає можливість із допомогою виконання змінних динамічних показників надати музичним образам емоційного забарвлення, глибшого проникнення в зміст музичного твору.

Таким чином, робота над змінними динамічними показниками в шкільних хорових колективах повинна базуватися на знаннях вікових особливостей дитячого голосового апарату та методики музичного виховання школярів.

Таблиця 2.11

Диригентські знаки динамічні

№ з/п	Назва знака	Іншомовне позначення знака	Значення знака-жесту	Зміст знака	Запис знаком, словом, аббревіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1	Акцент	accento	Жест-удар	Знак, що вимагає жесту, з допомогою якого виділяється звук чи акорд шляхом піднесення сили звука	accento, >, V
2	Абасан-до	abbacando	Жест-спад	Знак вимагає жесту на поступове зменшення сили звука. Те саме, що димінуендо	abbacando, 
3	Каландо	calando	Жест-зменшення	Знак вимагає зменшення сили звука, затихання і відповідного жесту	calando
4	Крещен-до	crescendo	Жест-посилення	Знак передбачає поступове посилення сили звука й вимагає відповідні жести	crescendo, cresc., 
5	Димінуендо	diminuendo	Жест-затихання	Знак означає поступове зменшення сили звучання і регулюється відповідними жестами	diminuendo, dim., 
6	Мецавоче	a mezza voce	Жест-упівголоса	Знак, що вимагає тихого, неповного звучання голосу й відповідного жесту, який регулює відповідну динаміку	a mezza voce

1	2	3	4	5	6
7	Мецо-піано	mezzo piano	Жест-помірний	Знак вимагає помірно тихого звучання і певних жестів, що його регулюють	mezzo piano, mp.
8	Мецо-форте	mezzo forte	Жест-стриманий	Знак вимагає помірно стриманого звучання і відповідних жестів	mezzo forte, mf.
9	Піано	piano	Жест-спокій	Знак указує на тихе звучання і вимагає спокійних жестів	piano, p.
10	Субіто	subito	Жест-раптовий	Знак указує на раптове, несподіване звучання, голосне чи тихе	subito, sub f, sub p
11	Сфорцандо	sforzando	Жест-напруга	Знак вимагає раптового й різкого динамічного жесту великої сили, що виділяє звучання серед інших динамічних показників перед і після звука чи акорду	sforzando, sfz.
12	Форте	forte	Жест-сильний	Знак указує 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 досить активних жестів	fortissimo, ff.
14	Сморцандо	smorzare	Жест-подавлення	Знак означає, що сила звука завмирає, ослаблюється та сповільнюється темп, а жести регулюють ці показники	smorzare, smorz.

1	2	3	4	5	6
15	Соноро	sonogo	Жест-звучний	Знак вимагає дзвінкого, звучного, голосного звучання і відповідних активних жестів	sonogo
16	Морендо	morendo	Жест-завмираючий	Знак указує на поступове й повне затухання звучання і виконується завмираючим жестом	morendo

У процесі колективного музикування диригент спілкується з виконавцями за допомогою великої кількості жестів, які пов'язані між собою, мають своє значення і розшифровуються виконавцями. У диригуванні надзвичайно розповсюджені жести, які означають зміну сили звука й темпу. Так, наприклад, кисть, повернута долонею вгору або вниз, означає збільшення або зменшення сили звука. А палець, піднятий вверх вертикально, може означати попередження. Але визначальним зв'язуючим диригентським жестом буде характер їх зв'язку між собою. Він залежатиме від способу подачі звука, який визначений композитором чи диригентом. Для точного відтворення способу подачі звука в диригентських жестах, а їх є чотири: легато, нон легато, стакато, маркато – існує чотири типи диригентських жестів або штрихів: штрих легато, штрих нон легато, штрих стакато та штрих маркато.

Важливим фактором виконавської виразності є звук і його якість. За допомогою звука, його фарби розкривається зміст художнього образу. Музика – найбільш емоційне мистецтво, і музичний образ має в собі емоційний зміст. Тому будь-який музичний образ можна охарактеризувати за допомогою загальних термінів-епітетів, а саме: мужній, рішучий, вольовий, ласкавий, світлий, сумний, веселий,

жалібний і т. ін. І всі ці епітети мають свою звукову палітру, звукові фарби, а щоб їх у момент виконавства домогтися, необхідний певний арсенал диригентських жестів, які б давали певні характеристики. Диригентська практика виробила такі умовні жести, значення їх легко розшифровують виконавці. Тільки з їх допомогою можна домогтися відповідної характеристики того чи іншого звука.

У вирішенні цього завдання винятково велике значення надається виразному жесту, а також міміці й пантоміміці диригента. До того ж багато емоцій і відчуттів визначаються жестом. Будучи зрозумілішими в поєднанні з музикою, виразні жести, разом із тим, допомагають розкрити її зміст, конкретизують характерні риси музичного образу. Але, незважаючи на те, що в засоби емоційної дії диригента входять міміка й пантоміміка, основним виразником його дій залишається жест. Опрацьовуючи жест легато й нон легато, необхідно їх порівнювати з жестами, узятими з життєвої практики, які б нагадували відчуття і почуття, набуті попереднім життєвим досвідом майбутнього вчителя. Так, наприклад, професор І.О.Мусін рекомендує застосовувати групу жестів, “що доповнюють ситуативну мову; виражають рухи, які мають певний практичний зміст; визначають рухи, які мають у своїй основі трудові дії й образно-емоційне визначення динаміки; жести, що викликають уяву про “вагу” й “простір”¹. Застосування цих жестів у різних випадках, які диктує нам музика, допоможе диригентові розкрити зміст музичного образу, а виконавцям легше розшифрувати емоційні й раціональні характеристики диригентського жесту.

Розглянемо жести, які доповнюють ситуативну мову. У життєвій практиці ми часто використовуємо жести, які доповнюють ту чи іншу ситуацію, доповнюють і виражають те, що недостатньо повно сказано словом. Наприклад,

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.305–319.

ми часто застосовуємо у своїй повсякденній практиці “запрошувальний” або “пропонуєчий” жест. Ми м’яким жестом долоні й усієї руки, спрямованим від себе, пропонуємо, запрошуємо ввійти, сісти або взяти якусь річ. Таким жестом ми ніби говоримо: “прошу”, “будьте ласкаві”. При різних ситуаціях жест буде набувати різних характеристик і різних відтінків. Опрацьовуючи жест легато чи нон легато, необхідно вкладати ці почуття, якщо це підтверджується в музиці. При м’якому ліричному образі, коли вступає одна з хорових партій, такий жест буде доречний для вступу виконавцями. У диригуванні його можна застосувати для показу фразування, часткової кульмінації, для підсилення звука.

Ситуативну мову доповнює “закличний” жест. Він виконується всією рукою з відкритою вверх долонею. Його застосовують, коли необхідно виділити одну з хорових партій. Виконується він лівою рукою і вона звернена в бік тієї хорової партії, яку диригент закликає виділити серед динамічної канви звучання. Якщо диригентові необхідно мобілізувати, закликати весь хор, усіх виконавців, він цей жест виконує більш виразно, великою амплітудою, охоплюючи поглядом усіх виконавців.

“Вказівний” жест застосовується як зв’язуючий диригентський прийом у процесі виконання різних штрихів і динамічних відтінків. Він має широке значення. Перед показом правою рукою особливо важливого динамічного відтінку диригент лівою рукою заздалегідь указує, що цей особливий штрих чи динамічний відтінок повинен виконуватися тією або іншою хоровою партією. У цей час можна вказати всьому хору, щоб він не заглушив соліста чи хорову партію, яка виконує важливий мелодичний зворот.

У диригентській практиці широкого застосування набув “відсторонюєчий” жест, який виконується лівою рукою. Цей жест здійснюється плавно, розкритою долонею,

яка повернута великим пальцем донизу. Він ніби відсторонює, відводить на другий план якусь хорову партію чи весь хор із метою звільнення звукового простору для іншої партії або соліста.

Жест “заперечення” використовується як категорична форма зміни попередньої ситуації. Він виконується різко, раптово й рекомендується як технічний прийом раптової зміни динаміки, різкого, раптового зняття звучання. Рука в такий момент рухається вліво ребром, ніби зрізає, заперечує попередній динамічний показник чи взагалі все звучання.

Жест “відмовити” повторює рухи голови диригента, яка похитуючими рухами в сторони відмовляє в дії, проханні чи бажанні. Долоня лівої руки повернута в бік групи голосів чи всього хору, здійснює декілька коливань долоні в бік. Цей жест служить засобом зменшення сили звучання або переводить хорову партію на другий план звукової палітри.

Подібним зв’язуючим диригентським жестом, що доповнює ситуацію, є жест, який виражає бажання диригента “викликати на поверхню” звучання. Він виконується енергійно, усією лівою рукою, рухом руки знизу вгору і застосовується в момент диригування, коли необхідно стимулювати динамічні показники звучання хору.

Жест “увага” використовується диригентом досить часто в моменти виконавства, коли диригенту необхідно заздалегідь попередити хор чи хорову партію про відповідні виконавські дії. Виконується він підняттям лівої руки з підняттям вказівного пальця.

Дуже часто диригенти застосовують зв’язуючі рухи, в основу яких покладені трудові дії людини, що роблять їх виразними, зрозумілими навіть для недосвідченого виконавця. Найбільш типовим жестом є удар. З ударом у нас пов’язаний ряд асоціацій, а тому в момент відпрацювання

жесту нон легато удар є тим основним відчуттям, на яке повинен орієнтуватися початкуючий диригент. Жестом удару диригент обриває звучання, завдяки удару розпочинається звучання кожної долі, удар визначає силу акценту й т. п. Ці рухи можуть виконуватись як однією, так і двома руками.

Важливими зв'язуючими диригентськими рухами є жести, які викликають уяву про “вагу” й “простір”. Музичні фрази, речення, періоди, які виконуються в низькій теситурі, набувають важких, похмурих характеристик. Виникнення певних асоціацій, викликаних низькою теситурою звучання, базується на тому, що в сприйнятті навколишнього світу ми звикли спостерігати певний взаємозв'язок між уявою про світло й темряву з уявою у просторі: те, що уверху, – світле, що знизу, – темне. На цих природних почуттях ґрунтується багато закономірностей. Напевне, тому ми підлогу фарбуємо темнішими кольорами, ніж стелю. Відчуття простору зверху й знизу пов'язують не тільки із світлом і темрявою, а й із поняттям ваги. Основа, фундамент будинку завжди пов'язаний із відчуттям більшої ваги. Усе, що знизу, – важче, зверху – легке. Стомлена людина хилиться до землі. Такі асоціації, відчуття і лягають в основу диригентського жесту – низька теситура. Важка, насичена гармонія вимагає важкого, насиченого жесту. І, навпаки, легка, світла гармонія вимагає легкого, м'якого жесту в середній позиції.

Таким чином, сутінок, важкість, пригніченість, з одного боку, і світло, легкість, радість – з іншого. Ці асоціації мають безпосереднє відношення до диригування. Переносячи руку в різні диригентські площини, надаючи жестам більшу вагу, диригент може одній і тій самій музичній фразі надати різного характеру, забарвлення звука, передати виконавцям своє розуміння музичного образу.

Опрацьовуючи жест легато й нон легато, необхідно врахувати зв'язуючі диригентські жести. Залежно від характеру музичного твору, динаміки, темпу та їх розуміння диригентом жести будуть змінюватися. Пам'ятаючи, що техніка диригування не самоціль, а творчі вміння і навички, які служать засобом розкриття музичних образів, необхідно всі пов'язуючі диригентські жести відпрацювати на музичному матеріалі.

Крім штриха легато й нон легато, штрих стакато належить до тих способів звуковедення, які надають музичному виконавству виразності нового звукового забарвлення. Стакато (італ. *staccato*, від *staccare* – відривати, відокремлювати) – коротке, уривисте виконання звуків на інструменті, голосом. У співі штрих стакато виконується коротко, уривисто й позначається на письмі крапкою над нотою /♪/ чи акордом. Часто штрих стакато ставлять підряд над декількома нотами або акордами. Це означає, що дані ноти чи акорди необхідно грати, співати коротко, відриваючи один від одного.

Спів штрихом стакато вимагає від співаків уміння володіти пружним диханням, уміння його затамовувати й точно інтонувати вершини звука, уникаючи під'їздів у звукодобуванні. Виконання штриха стакато відрізняється від штриха легато технікою звукодобування. Коли штрих легато виконується зв'язно, плавно, кожен звук немовби впливає один з одного, тоді штрих стакато виконується інакше: кожен звук виконується окремо, ніби невеликим поштовхом, коротко. Таке виконання створює картину грайливості, легкості або таємничості, залежно від трактування музичного образу. Штрих нон легато наближається до штриха стакато гостротою виконання кожного звука, проте він зберігає звуковий зв'язок між ними й цим ближче межує з легато.

Стакато відрізняється від нон легато повною відсутністю звукового зв'язку між виконуваними звуками. Кожен звук виконується окремо, зберігаючи свою гостроту, що й наближає його за характером звуковедення до нон легато.

У процесі хорового виконавства штрих стакато є одним із засобів музичної виразності і служить для збагачення звукової палітри хорового співу. Використовуючи звукодобування штрихом стакато, майбутній учитель пояснює учням, як правильно користуватися диханням, голосовим апаратом, артикуляцією, дикцією, зберігаючи ритмічну структуру музичного твору, динаміку й темп. Тільки в такому комплексі актуалізації творчих умінь постановки голосу, хорознавства, теорії музики й гармонії можна навчити учнів оволодіти штрихом стакато.

Крім вищеперерахованих умінь, майбутній учитель повинен оволодіти засобами диригентської виразності при виконанні стакато, втіливши їх у жест.

Таким чином, процес оволодіння штрихом стакато у звукодобуванні й звуковеденні вимагає від учителя усвідомлення різниці між штрихами легато й нон легато. Диригент актуалізує свої знання й уміння з постановки голосу, хорознавства, пояснюючи учням прийоми звукодобування і звуковедення штрихом стакато. Перед майбутнім учителем постає завдання оволодіти вмінням показу диригентським жестом штриха стакато. Оволодіння цим умінням вимагає від студента вправління на конкретному музичному матеріалі.

Оволодіння диригентським жестом, який відтворює штрих стакато, справа нелегка й вимагає від диригента (особливо початківця) зусиль і вправління. Недостатньо знати й уміти пояснити, як здійснюється звукодобування штрихом стакато, необхідно оволодіти цим штрихом у жесті, бо непідтвердження стакато жестом часто призво-

дить до співу нон легато, а не стакато. Новий штрих стакато вимагає технічних зусиль і формування вміння переведу жесту легато в стакато, жесту нон легато в стакато. З цією метою ми розглянемо ряд прийомів, які забезпечують виконання стакато в диригентському жесті.

Жест стакато характеризується пружним, відривчастим “ударом” у точці виконання долі. Цей жест у точці виконується акцентовано, коли кисть ударяється в неї й різко відскакує. Як пояснює цей прийом С.О.Казачков, “рука вільно падає до точки й, тільки доторкнувшись до неї, робить коротке зусилля, ніби відскакуючи від площини. Миттєве зусилля при відскоку руки на “віддачі” обов’язкове. Рука “злітає” від точки за інерцією, повністю звільняючись від м’язової напруги. Відскік здійснюється кистю”¹.

Рука прямує до точки прискореним рухом, ніби “відстукує” долю такту. Тому диригентська схема в процесі подачі звука стакато буде виглядати так (рис. 1):

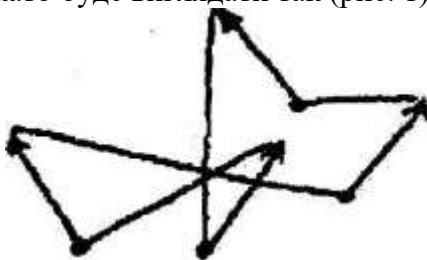


Рис. 1.

Необхідно відзначити, що рідко ми знайдемо твори, які б виконувалися тільки одним штрихом стакато. Як правило, він може чергуватися з легато чи нон легато. А тому перехід від одного штриха звуковедення до іншого вимагає різних диригентських жестів. При переході жесту легато на штрих стакато змінюється прийом його ведення. Коли

¹ Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967. – С.95.

жест легато ведеться всією рукою “від плеча”, тоді жест стакато здійснюється тільки однією кистю. При цьому необхідно подбати, щоб незмінним залишився темп твору, тому в жесті стакато “стремління” до точки виконується прискорено, що й може викликати зміну темпу.

Якщо штрих стакато виконується в повільному або дуже повільному темпі, тоді диригент має можливість виконати кожен ритмічну вартість цим жестом, застосувавши прийом дроблення долей такту. Як правило, воно здійснюється відповідно до групування ритмічних одиниць.

Складніше виконувати штрих стакато у швидких темпах, коли на один диригентський жест припадає декілька ритмічних вартостей, які необхідно виконати цим штрихом. У таких випадках диригент зберігає характер звуковедення стакато в жесті тільки в точці виникнення долі.

У жесті стакато рухи руки мають одну мету – досягти певної “точки” виникнення долі й після відскоку зупинитися, якщо дозволяє темп. Диригент повинен знати, що хористи сприймають тільки “точку” виникнення долі, а звук збігається з “відбиттям”. Тому такий жест вимагає пружного руху кисті й повинен бути якомога коротшим, оскільки довгий жест ускладнює саме “закінчення” долі чи її частини.

Таким чином, виконання штриха стакато передбачає використання кистьового диригентського жесту, пружність, відривчастість якого забезпечує звукодобування і звуковедення цим штрихом.

До оволодіння диригентським жестом, що відтворює звуковедення стакато, майбутній учитель-диригент приступає після того, коли він оволодів двома важливими жестами звуковедення – легато й нон легато. Найближчим із цих штрихів до штриха стакато за характером і прийомом виконання є жест нон легато. Тому оволодіння жестом звуковедення стакато розпочинається із зіставлення відчуття у

звуковеденні цих двох штрихів, використовуючи той факт, що як у штриха нон легато, так і в штриха стакато є ряд спільних рис, а саме:

- жест ведеться прямолінійно до площини;
- жест прискорюється при наближенні до точки виникнення долі;
- як у жесті нон легато, так і стакато використовується прийом “удар–відскок”.

Чим вони відрізняються? Різниця помітна у використанні типу диригентського жесту. Коли в нон легато жест ведеться всією рукою, то жест стакато виконується кистю. Тому вправління кистьового жесту є основою в оволодінні штриха стакато. З цією метою необхідно оволодіти прийомом “точка–удар–відскок”. Цей прийом виконується гострим зіткненням кисті з уявною площиною і пружним відскоком від неї. Щоб оволодіти цим основним прийомом, потрібно виконувати такі умови:

- рука вільно падає до точки зіткнення кисті з уявною площиною з прискоренням;
- коротке зусилля, яке забезпечує відскок від площини;
- диригентський жест здійснюється до точки виникнення долі всією рукою (від плечового суглоба), передпліччям (від ліктьового суглоба), кистю (від кистьового суглоба).

Застосування того чи іншого типу диригентського жесту зумовлюється музичним матеріалом, динамічними, темповими показниками, ритмічною структурою й іншими характеристиками.

Крім оволодіння диригентським жестом для забезпечення виконання штрихом стакато, учитель повинен оволодіти звукодобуванням і звуковеденням штриха стакато у співі. Поєднання показу прийомів співу штрихом стакато й підтвердження його диригентським жестом забезпечують

формування в хористів творчого вміння, яке розкриває нові засоби музичної виразності в оволодінні хоровим виконавством.

Таблиця 2.12

Диригентські знаки звуків

з/п	Назва знака	Іншомовне позначення знака	Значення знака, жесту	Зміст знака	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	Інтоніяція	intono	Жест-точність	Знак, що передбачає: точне висотне виконання інтервалів; втілення художнього образу в музичних звуках; точне виконання мелодії, мелодичних зворотів	intono
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

1	2	3	4	5	6
5	Кантабіле	cantabile	Жест-співучий	Знак передбачає співучий характер виконання музичного твору чи частини й вимагає такого ж жесту	cantabile
6	Кантелена	cantilena	Жест-зв'язка	Знак означає співучість мелодії, мелодичне виконання мелодичної музики й вимагає таких самих 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	Глісандо	glissando	Жест-під'їзд	Знак передбачає спів або гру манерою під'їзду від високих звуків до низьких і навпаки	glissando, gliss.
9	Поліфонія	polyphone	Жест-проведення	Знак багатоголосся, що передбачає розвиток самостійних мелодій, узгоджених гармонічно, і вимагає управління жестом	polyphone

1	2	3	4	5	6
10	Гомофонія	homophone	Жест-узгоджений	Знак багатоголосся, де мелодія є головною, а інші голоси їй підпорядковуються гармонічно. Жест узгоджує цю рівновагу	homophone
11	Унісон	unisono	Жест-виразний	Знак означає одноголосне звучання всіх або декількох голосів на одних і тих самих звуках за висотою та через октаву	unisono
12	Вібрато	vibrato	Жест-коливання	Знак передбачає коливання звука 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, низький	registrum

1	2	3	4	5	6
14	Сопрано	soprano	Жест-голосу	Знак, що визначає високий співучий голос (жіночий, дитячий), якому найбільш часто доручається мелодія	soprano, 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 2.13

Диригентські знаки ритмічні

№ з/п	Назва знака	Іншомовне позначення знака	Значення знака-жесту	Зміст знака	Запис знаком, словом, абрєвіатурою, графічно
1	2	3	4	5	6
1	Такт	tactus	Жест-метр	Знак, який обмежує замкнутий цикл метра, ним вимірюється і в нотному записі відмежовується вертикальними лініями, тактовою рисою	tactus, 2/4, 3/4, 4/4 і т. д.

1	2	3	4	5	6
2	Метр	metron	Жест-міра	Знаки, що визначають порядок чергування рівних за тривалістю долей музики й у ритмі складають співвідношення музики до часу	Metron
3	Ритм	rhythmos	Жест-тривалість	Знаки, що визначають законірне чергування сильних і слабких долей у такті, виражених ритмічними тривалостями, і вимагають певну кількість жестів	Rhythmos
4	Метроритм	metron rytmos	Жест-мірило	Знаки, що визначають тривалість звука в одиниці виміру, часі й можуть відтворюватися жестами	metron rytmos
5	Ціла нота	semibreve	Жест-вимір	Знак, що виконується, в основному, на чотири удари, жести	semibreve, o.
6	Половина нота	minima	Жест-вимір	Знак, що виконується за тривалістю на два удари, жести	minima
7	Четвертна нота	semiminima	Жест-вимір	Знак, що виконується на один удар, жест за своєю тривалістю	semiminima J

1	2	3	4	5	6
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 й вимагає жесту з відповідною внутріділовою пульсацією	duole L2J
11	Тріоль	triole	Жест-поділ	Знак, що означає поділ ритмічної тривалості цілої, половинної, четвертної, восьмої й т. д. на три рівні частини і вимагає відчуття внутріділової пульсації	triole L3J
12	Квартоль	quartus	Жест-поділ	Знак, що вимагає поділу 3-дольного такту на чотири рівні	quartus L4J
13	Квінтось	quintus	Жест-поділ	Знак, що означає поділ ритмічної одиниці на п'ять рівних частин	quintus L5J
14	Секстось	sestina	Жест-поділ	Знак ділить ритмічну одиницю на шість рівних частин	sestina L6J

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 жесті внутрідолевої пульсації	septimus [7]
16	Пауза	silence	Жест-мовчання	Знаки визначають час мовчання, що відповідають певним ритмічним тривалостям, відтвореним у жестах або в їх відсутності	silence -, -, /, /, /.
17	Синкопа	sincope	Жест-наголос	Знаки, що змішують ритмічні акценти переносу сильної долі на слабку й навпаки та мають відтворення в жесті	sincope ♪, ♩, ♪
18	Ала бреве	alla breve	Жест-об'єднання	Знак, що об'єднує чотиридольні розміри, які виконуються "на два" удари, жести	alla breve ♩

Важливим є вміння диригування структури музичного твору в жестах. Для початкуючого диригента опрацювання метроритму музичного твору є вирішальним кроком в оволодінні технікою диригування. Найперше це прийоми виконання довгих ритмічних тривалостей або інакше – міждолевої пульсації. З цією метою необхідно правою, тактуючою рукою проводити диригентську схему, а лівою

– витримувати довгі ритмічні тривалості. Почуття ритму в початкуючого диригента розвивається в процесі диригування музичних творів. Почуття музичного ритму має не тільки моторну, а й емоційну основу. Тому академік Б.М.Теплов указував, що “музика є виразник деякого змісту, у найбільш прямому й безпосередньому розумінні – емоційного змісту. Ритм – один із виразальних засобів музики. Отже, музичний ритм завжди виразник деякого емоційного змісту”¹. Таким чином, прийоми виконання витриманих ритмічних тривалостей, що об’єднують тривалості цілих долей такту, мають свої особливості. Необхідно слідкувати, щоб диригент лівою рукою чітко давав аффтакт переводу міждолевої пульсації в диригентських жестах.

Другим важливим диригентським прийомом є виховання в майбутнього вчителя почуття внутрідолевої пульсації. Дуже важливо, що вчитель-диригент лівою рукою відбиває ритмічні тривалості чверть із крапкою, а правою – диригентську схему. Цей прийом необхідно відпрацювати в жесті, що забезпечить позитивний художній ефект, який ставить перед диригентом даний музичний твір. Прийом показу внутрідолевої пульсації реально фіксується в нотному тексті. Він “наповнює” звучанням відносно довгі тривалості, надає жесту “життєвість і насиченість, збільшує почуття перспективи музичного розвитку, створює більшу послідовність у поступовому прискоренні чи уповільненні темпу, підсилення чи затихання звучності, загострює увагу на тій чи іншій виконавській деталі”².

Керівництво ритмічною структурою музичного твору, що є однією з головних художніх властивостей диригентського жесту, передає управління особливими видами рит-

¹ Теплов Б.М. Избранные произведения. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – С.193.

² Ольхов К.О. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.48.

мічного поділу (дуоль, тріоль, квартоль, секстоць тощо). Складних диригентських прийомів вимагають поліметричні твори, складність яких проявляється в метричних і ритмічних побудовах. Трудність у виконавстві також проявляється в процесі диригування творів із синкопованими ритмами різних видів. Ритм музичного твору, його точне виконання вимагають від диригентського жесту тих прийомів, які найбільш точно темпово й ритмічно розкривають композиторський задум. Вибір цих прийомів, найбільш правильних при розкритті в жесті ритмічної структури, – одна з художніх властивостей диригентського жесту. “Слова Ганса Бюлова про те, що біблія музиканта повинна розпочинатися словами “Спочатку був ритм”, могли би стати епіграфом до всієї диригентської діяльності”¹, – зазначав із цього приводу К.О.Ольхов.

“Ритмічний ансамбль організує і дисциплінує співаків, бо без ритмічності не може бути подальшого злагодженого співу. Робота над ансамблем ритму пов’язана з вихованням у співаків уміння співати разом; уміння одночасно й чітко вимовляти слова; одночасно змінювати темп, разом брати дихання, разом починати й закінчувати спів”². І в цьому процесі необхідно опертися на знакову систему мануальної техніки, яку слід набути на індивідуальних заняттях із диригування³.

¹ Ольхов К.О. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.47.

² Коломоець О.М. Хорознавство. – К.: Либідь, 2001. – С.97.

³ Доронюк В.Д. Курс техніки диригування. – Івано-Франківськ, 2004. – С.247–283.

Розділ III. | **ОСНОВИ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ДИРИГЕНТА**

§ 1. Основні вокально-педагогічні якості вчителя-диригента

Вокально-педагогічна творчість учителя-диригента – складний багатофакторний процес виконання системи дій для вирішення різносторонніх завдань. У першу чергу тут взаємодіють такі фактори, як діяльність учителя музики й діяльність учнів, зміст музичного виховання, особистість учителя й особистість учня.

Цей процес динамічний, тому що він здійснюється в постійно мінливих умовах розвитку з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей дітей і особистості вчителя

Тому підготовка вчителя музики до вокально-педагогічної творчості буде відбуватися у двох напрямках, а саме:

- вокально-інструментальній підготовці майбутнього вчителя-диригента до оволодіння вокальною і педагогічною майстерністю, закладання загально-теоретичного фундаменту для подальшої самоосвіти й підвищення кваліфікації;
- музично-вокальній підготовці школярів різного віку, формуванні знань, умінь і навичок оволодіння співочою культурою, музичною грамотою та музичним виконавством (хори, вокальні групи, малі вокальні форми).

Для успішної професійної діяльності вчителя-диригента йому необхідно оволодіти сольним співом, який здійснюється за принципами певної вокальної школи. Розуміння поняття “вокальна школа” є широким і різностороннім. Ця категорія вмещає в собі розуміння різних напрямів вокальної творчості, а саме:

- вокальної творчості композитора (написання со- лоспівів, хорових творів, творів для малих вокаль- них форм, опер тощо);
- співацького виконавства (естрадний спів, народ- ний спів, класичний спів);
- прийомів навчання, виховання й освіти співаків (солістів, хористів, ансамблістів); підготовки но- вих педагогів для конкретної вокально-виконав- ської діяльності (педагогів музичних академій, педагогів оперети, педагогів опери, учителів спі- вів загальноосвітніх шкіл тощо).

У даній праці мова буде йти, головним чином, про вокальну школу у світлі її складного завдання: ***підготовки вчителів-диригентів до вокально-педагогічної творчості в умовах загальноосвітньої школи***. До розв’язання цього завдання ми зверталися у двох попередніх розділах, але більшій конкретизації присвяtimo два наступні параграфи. Проте слід зауважити й погодитись із твердженням, що книжка ні в якому разі не є самовчителем співу, аналогом до вже існуючих численних самовчителів-підручників гри на різних інструментах. Навчання співу, тобто управління раціональними фізіологічними правильними прийомами з розвитку голосового комплексу, є складне й тонке мис- тецтво. У цій справі “головна роль належить педагогові, який, крім педагогічних здібностей і досвіду, повинен володіти всією повнотою знань і мати прилади біофізич- ного контролю”¹, – справедливо відзначає Дмитро Васи- льович Люш, і не погодитись із ним неможливо.

Постановка голосу майбутнього вчителя передбачена навчальним планом підготовки на музичних факультетах із спеціальності “Музична педагогіка і виховання”, у на- вчальному плані якого є ряд навчальних дисциплін, на

¹ Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. – К.: Музична Україна, 1998. – С.4.

яких здійснюється їх вокальна школа. Головною навчальною дисципліною є “Постановка голосу”, у навчальній програмі якої поставлені всі основні завдання, що передбачають головні принципи виховання голосу вчителя музики. Навчальна програма передбачає формування і виховання того голосу студента, який виявлений екзаменаційною комісією в процесі перевірки музичних даних абітурієнтів. Це не значить, що голосові дані майбутнього вчителя повинні відзначатися виключним тембром і силою звука, здатною забезпечити вокальне виконавство в якості сценічного чи оперного співака. Голос учителя має, в ідеальній уяві, забезпечити виразний, художній, гармонійний спів, здатний забезпечити навчальний процес у школі. Безперечно, чим кращий голос учителя, тим краще й успішніше він буде здійснювати вокально-педагогічну творчість із школярами. Але ми підкреслюємо, що майбутній учитель музики повинен, на перших порах, володіти голосовими якостями, а саме:

- виразним і сформованим умінням співати;
- бездефектною дикцією;
- здоровим, нехворобливим горлом;
- добрим музичним слухом;
- чистою інтонацією;
- музичною пам'яттю;
- ритмічним чуттям.

Такі природні дані дають змогу педагогу з постановки голосу розпочати вокальну підготовку студента до його педагогічної діяльності.

На *першому етапі* вокальної підготовки вчителя-диригента викладач із постановки голосу навчає *основної постави корпусу* в стоячому й сидячому положенні. Крім розповіді про поставу корпусу в процесі співу, він ілюструє цю поставу. Співаючи стоячи, учитель мусить стояти рівно, не сутулячись, голову ледь відкинути назад, руки

вільно опустити, лопатки поставити рівно, груди розправити. Корпус опирається вагою на одну ногу, яка служить точкою опори, або рівномірно розподілений на дві ноги. Така постава всього корпусу називається *основною* (статичною, стартовою). У процесі співу сидючи вчитель сидить на половині стільця, не спирається на спинку, ноги рівномірно поставлені на підлогу й співак відчуває в них точку опори. У руках тримає ноти, невисоко піднявши, щоб не порушувати поставу грудей; голова злегка піднята, не затискаючи гортані, не сутулячись.

На *другому етапі* викладач пояснює будову голосового апарату. Щоб навчитися правильно співати, необхідно вміти підсвідомо володіти своїм голосовим апаратом, контролювати його. У зв'язку з тим, що побачити свій голосовий апарат неможливо, пояснення його будови відбувається на паперових і комп'ютерних зображеннях. Таке зображення допомагає майбутньому вчителю перевірити його застосування на собі, звірити його будову в дії в процесі співу.

Одночасно педагог вивчає фахові дані студента. Це дуже відповідальний момент педагогічної роботи тому, що він визначає методи впливу на формування та розвиток співацької культури і вивчає рід голосу. Слід зазначити, що “способи кваліфікації голосів за типами умовні, оскільки вони ґрунтуються на індивідуальній слуховій оцінці педагога”¹. Проте кожен педагог вивчає якісний бік майбутнього вчителя музики.

Сюди входять:

- тип голосу;
- діапазон;
- тембральні особливості;
- сила звука в різних регістрах;

¹ Євтушенко Д.Г., Михайлов-Сидоров М.І. Питання вокальної педагогіки. – К.: Мистецтво, 1963. – С.255.

- визначення типу дихання.

Звичайно, без голосу не буде вчителя-співака, як не буде піаніста без рояля, скрипача без скрипки. Їх успіх залежатиме від натренованості гри на інструменті, у співака – тренуваності й розвитку співу. Тут необхідно вказати, що знання, уміння і навички вокального розвитку залежать від багатьох складових. На цьому етапі виявляються тільки початкові зачатки музичного слуху, пам'яті й почуття ритму. Найголовніше попереду.

На *третьому етапі* формується найважливіше – **вокальна техніка**. Вона визначається як сукупність різноманітних прийомів співацького голосоутворення, звуковедення, тембрального фарбування, відповідних художніх норм мистецького співу тощо. Кінцева мета вокальної техніки – створення індивідуальних можливостей майбутнього вчителя-диригента, виразних засобів його голосу. Вокальна техніка формується значною мірою у вигляді певних навичок, доведених до автоматизму, але цей автоматизм не втрачає художньої довершеності, емоційності, артистизму. Проте ніяка вокальна техніка не може врятувати вчителя-диригента від невдачі, якщо його голос не володіє необхідним комплексом співацьких даних, певною культурою, художнім смаком, точністю інтонації, чіткою дикцією тощо. Усі ці якості вкрай необхідні для вчителя перед учнівською аудиторією.

Здобуваючи вокальну техніку й вокально-педагогічну практику, майбутній учитель-диригент широко використовує такий вид співацького вдосконалення, як вокальні вправи, вокалізи тощо. На основі тренування їх голосового апарату викладач поступово переходить на виконання вокальних творів і з ними – до виступу на сцені. Йому передусім ґрунтовна підготовка, пробний вихід на сцену, подолання хвилювання і страху перед аудиторією. Систематична робота з виховання в учителя-співака волі, самовла-

дання, розвитку вміння внутрішньої емоційної довершеності – одне з основних завдань педагогічної досконалості.

Серед методичних засобів початкової праці педагога з постановки голосу важливу роль відіграє доцільний вокально-художній репертуар, який застосовується в роботі з майбутнім учителем. Цей репертуар педагог добирає з належним урахуванням не лише вокально-технічних особливостей (діапазону, теситури, ритму, динаміки, темпу тощо), а й з погляду його педагогічної цінності для майбутньої праці. Одночасно він не повинен перевищувати технічні й художні можливості майбутнього вчителя.

Опрацювання перерахованих вище якостей учителя передбачає систематизацію послідовності їх вирішення. Усі вони вирішуються в процесі співу вправ, вокалізів, пісенного репертуару з урахуванням розвитку музичного слуху, чистоти інтонування, співацького дихання тощо. Але найперше й найголовніше завдання – сформувати повноцінний співочий голос, за допомогою якого вчитель-диригент зуміє забезпечити вокально-педагогічну творчість в умовах загальноосвітньої школи.

Українська вокальна школа – це школа високої вокальної культури й основою її є вчитель-диригент. Адже в Гмирі, Солов'яненка, Гнатюка, Мірошніченко, Стеф'юк, Матвієнко, Яремчука та інших були перші шкільні вчителі, які навчали їх співати. Тому підготовка вчителя-диригента для плекання майбутніх талантів надзвичайно актуальна на сучасному становленні української державності. Наукове узагальнення співочого процесу в загальноосвітній школі та формування педагогічної методики вкрай необхідні й, на наш погляд, українська вокальна школа має сильний фундамент, на якому потрібно створити вокальну основу в учнівському середовищі.

У педагогічній діяльності вчителя-диригента велика увага приділяється органам чуття, серед яких основне міс-

це займає *слух*. Музична педагогіка звертає увагу на наявність *музичного слуху* в учителя, бо тільки завдяки йому вчитель творить і контролює всі дії, пов'язані з музичною діяльністю школярів і своєю власною. Музичне навчання, розвиток і виховання без музичного слуху неможливі. Це стосується як школярів різного віку, так і майбутніх учителів. Його можна перевірити, проілюструвати завдяки слухо-моторним нервовим зв'язкам із головним мозком. Про наявність музичного слуху в людини ніхто не сумнівається за винятком окремих людей, у яких від природи або в результаті певної патології його немає. Наявність *вокального слуху* музично-педагогічна практика розглядає дуже обмежено, бо такого слуху від природи не спостерігається, його готового не має ніхто.

Що за явище “слух” узагалі, “музичний слух” зокрема й “вокальний слух” як набутий співаком фактор? Дати відповідь на це запитання, значить, сформулювати мету, у якій закладено педагогічне цілеутворення пізнати це *явище*, визначити його якості й шляхи формування та розвитку.

Слух – це здатність людини сприймати звукові коливання, які пов'язані з нашою свідомістю, на його основі формується наша мова як основне джерело спілкування. Провідником цього звукового чуття є найбільш удосконалений природою апарат – здорове вухо, яке вловлює і сприймає різні звуки, передає їх до кори головного мозку, до скроневої долі великих півкуль, де відбувається аналіз і синтез почутого.

Музичний слух – це здатність людини сприймати, аналізувати й безпомилково відрізнити висоту звука, правильну інтонацію, правильні інтервали від неправильних, його ритміку й запам'ятовування.

Вокальний слух – це термін, що вбирає в себе поняття набагато ширше, ніж музичний слух. Це процес, який сприймає спів іззовні й контролює роботу власного голосо-

вого апарату, сповіщає центральну нервову систему про якість співу. З цього приводу М.В.Микиша пише, що “вокальний слух – це здатність людини чути, сприймати й аналізувати якість голосу, його темброве забарвлення, насиченість і відповідність характеру звука трактованому образіві, творіві”¹. І ми повністю підтримуємо це визначення.

Постає питання, якими здібностями повинен володіти майбутній учитель-диригент, щоб сформувавши, виховати в собі вокальний слух? Відповісти на це питання педагогу з постановки голосу досить складно, бо кожен кандидат на вчителя музики неповторна особистість із різними природними здібностями як музичними, так і академічними, особливо вокальними. Проте дати рекомендації можна, бо загальні здібності, їх критерії присутні в кожній людині, яка займається співом.

Робота голосового апарату як у мові, так і в процесі співу в основному схована від безпосереднього спостереження співаком. Не зважаючи на це, дитина, засвоюючи мову, знаходить правильну артикуляцію мовних органів, опираючись, головним чином, на свої слухові відчуття, тобто відповідно до звука знаходить потрібної м’язові дії шляхом проб і помилок, згідно з принципом зворотного зв’язку. Значить, ця здібність присутня в людини й нею треба вміло користуватися. “Якщо вокальний слух оцінюється як здібність не тільки чути голос, але ясно уявити собі і відчувати роботу голосового апарату співака, то можна зробити висновок, що слух будь-якої людини певною мірою є “вокальним”, тому що сприйняття мови й співу в усіх без винятку дітей – активний слухом’язовий процес”².

¹ Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. – К.: Музична Україна, 1985. – С.48.

² Морозов В.П. Вокальний слух и голос. – М.: Госиздат, 1965. – С.45.

Таким чином, вокальний слух має пряме відношення і до сприйняття співочого голосу, і до його відтворення, що є важливою здібністю, здатною сформувати й виховати його.

У процесі сприйняття породжується цілий комплекс відчуттів, серед яких основними вважаються вібраційні, які передаються через резонатори й породжені ними.

Відтворення здійснюється за рахунок м'язової роботи всього комплексу голосового апарату. Поступово в процесі співу за конкретними м'язовими відчуттями закріплюються певні слухові, зорові, резонуючі та інші відчуття, що виникають при цьому. Правильне звукоутворення як у процесі власного співу, так і при сприйнятті співу іншого співака обов'язково супроводиться відчуттям м'язового комфорту, зручності, свободи при оптимальній активності всього звукоутворюючого комплексу. Голосоутворювальний апарат під час співу діє цілісно й неподільно. Щоб сформувати вокальний слух, педагог із постановки голосу використовує здібності співака слухати й чути такі якості співочого голосу, як:

- сила звука;
- висота звука;
- інтонація звука;
- тембр звука.

Сила звука визначається в голосовому апараті будовою голосових зв'язок. Чим масивніші голосові зв'язки, тим більша їх здатність до утворення могутнього звука. Для того щоб вони звучали, потрібен потік повітря, який не тільки підсилить звучання, а й надасть йому характеристик, що регулюють більшу чи меншу силу. Ці здібності людини дають можливість за допомогою вокального слуху регулювати цією якістю звука.

Отже, на силу та звучність голосу «впливають всі частини голосоутворюючого апарату: голосові зв'язки, форми

змикання яких можуть певним чином регулюватися, гортань, у якій вони знаходяться і яка чинить стійку протидію повітряному струменю, інтенсивність видиху, збільшувана й зменшувана амплітуда коливань зв'язок і резонатори, які надають звукові більшої або меншої звучності”¹.

Висота звука залежить від довжини голосових зв'язок, їх еластичності та частоти коливань. Вокальна педагогіка вважає, що чим довші голосові зв'язки, тим більше вони здатні утворювати низькі тони, чим коротші, тим дають вищі тони й від них (низьких, високих) залежить діапазон голосу. Струмień повітря впливає на звукоутворення і на його чистоту інтонування. При форсованому видиху зв'язки мають тенденцію до підвищення звучання ніж заданий тон, а при млявості видиху звук занижується. “Для утримання тону на певній висоті і щоб уникнути детонації при посиленні видихання, їм доводиться послаблювати м'язи самих голосових зв'язок або щитоперсневидний м'яз. Щоб уникнути детонації при послабленні інтенсивності видихання, доводиться, навпаки, більш напружувати ці м'язи”², – стверджував Д.Г.Євтушенко. Опираючись на природні здібності, педагог формує вокальний слух, здатний регулювати чистоту інтонації в певних теситурних умовах.

Інтонація звука, його чистота – одні з важливих якостей співацької культури. Вокальний слух помагає встановити не тільки якість вокальної інтонації (висока, низька чи точна), а й зрозуміти, які недоліки в роботі голосового апарату є причиною її порушень. Специфіка вокального слуху в оцінюванні якості вокальної інтонації полягає в тому, що виділення основного тону походить із тембру якраз співочого голосу, а співаку для повноцінного

¹ Євтушенко Д.Г., Михайлов-Сидоров М.І. Питання вокальної педагогіки. – К.: Мистецтво, 1963. – С.274.

² Там само. – С.278.

звуківисотного сприйняття не байдуже, який цей тембр. Здібності співака пов'язувати чистоту інтонації й тембру основне із завдань формування вокального слуху, яке він вирішує постійно. “На відміну від висоти, сили звука і тривалості, а певною мірою і від просторового розміщення, тембр не може бути охарактеризований якою-небудь одно-мірною величиною”¹.

Тембр голосу проявляється як важлива якість співацького голосу та є результатом взаємодії різних складових голосоутворення – гортані, дихання, резонаторів. Місцем утворення тембру є гортань, а джерелом – голосові зв'язки. Вони мають здатність до зміни форм і характеру різноманітних модуляцій тембру. Звідси можливість імітувати звуки музичних інструментів, співу птахів і різні звуки природи. Переміщаючи гортань від низької позиції до високої, співак змінює тембр. У низькій позиції гортані збільшується густина тембру, у високому положенні гортані густина тембру зменшується. Найбільшу роль у зміні тембру відіграють резонатори. Тому вокальний слух здатний спрямовувати звук у ті чи інші резонатори. З допомогою вокального слуху сприймаються основні характеристики голосу: регістр (фальцетний, грудний, мішаний); плавність регістрових переходів при зміні висоти; дзвінкість і польотність звука; ступінь свободи чи напруги звучання; наявність вібрато (нормального, аномального) чи його відсутність; вокальна позиція (близька, глибока); спосіб артикуляції (на усмішці, розтягнутим ротом, округлими губами); звучання вокальних голосних і вимова приголосних тощо.

Отже, вокальний слух для майбутнього вчителя-диригента – це необхідна умова навчитися співати, а для педагога з постановки голосу – можливість навчити. У процесі навчання співу вокальний слух, взаємодіючи з

¹ Незайкинський Е. Звуковой мир музыки. – М.: Музыка, 1988. – С.31.

голосом, розвивається паралельно з ним, трохи випереджає рівень практичних умінь і навичок співака. Важливим є те, щоб майбутній учитель музики сформував знання, як практично виховати вокальний слух для подальшої своєї професійної вокально-педагогічної творчості в умовах школи.

У всіх видів мистецтва, а особливо музичного, існують вправи для підготовки й відпрацювання всіх складових даного виду. “Вправа – багаторазове повторення певних дій або видів діяльності з метою їх засвоєння, яке спирається на розуміння і супроводжується свідомим контролем і коригуванням”¹, – стверджує педагогічна наука. Музична педагогіка розробила для кожного виду виконавства, кожного інструмента, кожного роду співацького голосу вправи. Інструменталісти виконують гами, арпеджіо, етюди. Хорові й оркестрові диригенти відпрацьовують мануальну техніку, знакову систему, темпові й динамічні показники, вправи для розспівування хорів. Вокалісти співають вправи, вокалізи, які допомагають співаку привести свій голосовий апарат і свій психофізіологічний стан у робочу форму. У навчальному процесі вузівської освіти співаків таке дійство називають **вокальною гімнастикою** або **розспівкою**.

Розспівки носять різний педагогічний напрям. Від педагогічної мети походять назви розспівок. Музична педагогіка розробила ряд вокальних розспівок, а саме:

- для розвитку м’язів дихального апарату;
- для правильного звукоутворення і резонації;
- тренування артикуляційного апарату й дикції;
- розспівки вокально-голосових звуків;
- для настроювання на музичний лад;
- на визначення сили, висоти й тембру голосу;
- розспівка на виконання штрихів звуковедення;
- розспівка на розвиток чистоти інтонації;

¹ Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – С.130.

- на вироблення рухливості голосу;
- розспівка на вироблення темпових і динамічних показників.

Найперші вправи, з яких розпочинає розспівку педагог із студентами, є вправи на вокальні звуки у висхідній і низхідній послідовності на голосні “і”, “е”, “а”, “о”, “у” або мі, ме, ма, мо, му з метою виховання відчуття звукоутворення і звуковедення.

Основою формування вокального співу є вміння користуватися *співочим диханням*. М’язи, які здійснюють рух органів звукоутворення, піддаються спеціальному тренуванню і розвитку. У диханні – це черевний прес, міжреберні, спинні поясні м’язи й діафрагма, які повинні сприяти рухливості та можливостям управління. В артикуляції – ротова порожнина, губи, язик, нижня щелепа, м’яке піднебіння з маленьким язичком. Якщо ці м’язи натреновані, то тоді легше знайти правильну координацію для співу і підтримання голосу у вокальній формі. Залежно від того, яка частина легень у процесі співочого дихання заповнюється повітрям, розрізняють такі типи дихання:

- ключичне дихання (вдих верхньою частиною грудної клітки);
- реберно-діафрагматичне дихання (вдих роздається у бік ребра);
- черевне дихання (вдих – діафрагмою випирає вперед живіт).

Тренування дихання потрібно розпочинати з активного видиху, зробити паузу до того часу, поки з’явиться потреба у вдиху. Вдих здійснюється безшумно, повільно, помірно заповнюючи легені на всі сторони, але не до відказу. Тільки взяття дихання в міру сприяє голосу й корисне йому.

Голосові функції людини невід’ємні від дихання. Різниця між звичним життєвим диханням і співочим по-

лягає в тому, що в процесі звукоутворення дихання скоординовано з роботою голосової щілини. При спокійному диханні голосові зв'язки пасивні й голосова щілина розкрита і, навпаки, при співі голосові зв'язки зникаються і вібрують у потоці струменя повітря. Тому співоче дихання відіграє основну роль у звукоутворенні.

Отже, зі співочим диханням пов'язані всі елементи звукоутворення, звуковедення, використання резонаторів, артикуляційного апарату, тембрального зафарбування, дикції і сили співу. Тому вправи на формування і розвиток співочого дихання є основними як для відпрацювання якості звука, так і для розвитку м'язової системи співака, що забезпечує цю якість. Вправи для розвитку дихання майбутній учитель переймає у свого педагога з постановки голосу, вивчає їх, усвідомлює їх призначення і проектує для своєї праці із школярами різної вікової категорії.

У пошуках найкращого звучання співочого голосу вчителя застосовуються *вправи на правильне звукоутворення і резонантність*. Важливим фактором для цієї роботи є *самоконтроль через слухові та м'язові відчуття*. Щоб здійснити слуховий контроль за процесом якості звука, співак повинен сформулювати *слухову уяву про правильний звук*. Він ніби настроює свій голос на відповідність уяви про ідеал звучання, який у нього склався подумки. Це не значить, що співаючий учитель копіює чийсь голос, його тембр, силу звука, манеру звукоутворення, а означає, що, виходячи із своїх вокальних даних, відшукує ті кращі сторони й характер звукоутворення які, на його слуховий самоконтроль, є найкращими й бажаними.

Свою працю із студентом педагог скеровує на звукоутворення його голосу з резонаторами, які завжди присутні в процесі співу. Використовуючи головний і грудний резонатори, студент приходить до природного відбору рухів і

прийомів звукоутворення, у процесі яких голосові зв'язки працюють у найкращих і найбільш вигідних акустичних умовах.

Про грудний резонатор у сучасній літературі говориться достатньо як про об'єктивне явище, здатне сприяти голосоутворенню в певних діапазонах різного типу голосів. Проте грудний резонатор – не тільки тембральне зафарбування, він виробляє відчуття працюючих м'язів дихання і гортані. Голосова мускулатура настільки підпорядковується співочому диханню, що достатньо однієї звукової уяви, щоб вона автоматично й правильно спрацювала. Грудне резонування сприяє повноті, насиченості, голосовому багатству, а головне, якості голосового тембру. Поєднання *грудного й головного резонування* впродовж усього співочого діапазону дає найкращу якість звучання.

Таким чином, вправи на правильне звукоутворення і резонантність формують самоконтроль через співочі слухові й м'язові відчуття, які майбутній учитель музики зуміє використати в процесі постановки голосу школярів.

Важливими вправами для формування співочого голосу є *натренованість артикуляційного апарату* для виразності передачі слів у процесі як найбільш важливої якості художнього виконавства. Практика показує, що досить мала частина абітурієнтів уміє виразно, з інтонацією говорити, а тим більше – співати. Зважаючи на те, що виразність мови є першою й основною якістю вчителя музики для спілкування із школярами й музичного виховання засобом співу, уміти *чітко вимовляти слова* є основою дикції. *Дикція* (від лат. *dictio* – мова, вимова) в учителя музики є двох видів: мовлення звуків, складів і слів; спів звуків, складів і слів. Важливе завдання кожного вчителя музики – оволодіти *культурою мови*. Культура мови у співі полягає в умінні виразно, правильно, на співочому звучанні передати музичний образ твору. Цьому

служує **вокальна дикція**. “Вокальна дикція означає ступінь виразності мови у співі, підпорядкованої вокально-музичним вимогам... слово у співі тільки тоді набуває емоційної виразності, коли воно цілком доходить до слухача”¹. У процесі формування артикуляційного апарату слід пам’ятати, що його робота значно більше підкоряється нашому слуховому контролю. Уміння свідомо користуватися артикуляційним апаратом – одне з методичних завдань у справі виховання голосу.

До мовного апарату в широкому розумінні належать: легені, гортань, надгортанні порожнини (носова, ротова й глотка), глотка, ротова порожнина, переднє тверде піднебіння, середнє піднебіння, заднє м’яке піднебіння, язик, губи, нижня щелепа тощо. Щоб розвинути й удосконалити свій артикуляційний апарат, його органи, необхідно застосовувати вокальні вправи, здатні забезпечити їх функції в мовленні. “Працюючи над розвитком певних мовних органів, необхідно домогтися точних і чітких рухів цих органів та пильнувати, щоб якість вокального звучання протягом усієї вправи не змінювалась”². Вокальних вправ у нашій літературі є достатньо³. Необхідно зазначити, що педагогу йі студенту слід вибрати такі вправи, щоб виправити недоліки звукоутворення і дикції, бо в майбутнього вчителя музики вже сформований артикуляційний апарат, його необхідно тільки вдосконалити в якості вокальної дикції. Цій особливості підпорядкований дитячий артикуляційний апарат. Дитина 6–7 років володіє мовою, звуком, дикцією, тому вправлення артикуляційного апарату – магістральний шлях співочого виховання.

Отже, впорядкування та розвиток вокальної дикції будуть залежати від володіння майбутнім учителем україн-

¹ Знаменська О.В. Культура мови у співі. – К.: Держвидав, 1956. – С.6.

² Там само. – С.14.

³ Там само. – С.14–40.

ською мовою, уміння вокалізувати слова, чітко й виразно доносити їх до слухача. Слуховий апарат, м'язові відчуття стають головними в процесі застосування вокальних вправ для вироблення співочих умінь власного голосу. Особливо ці вміння потрібні для розспівування вокальних голосних і короткого, чіткого співу приголосних. Одночасно слуховий контроль вирішує подачу сили звука, висоту, тембр, інтонацію – усіма цими властивостями є вокальні вправи, які з успіхом використовують викладачі з постановки голосу.

Завдання майбутнього вчителя музики засвоїти їх, вивчити методичне призначення і записати для використання у своїй вокально-педагогічній творчості в школі. З метою набуття різних вправ розспівування подаємо їх бібліографію¹.

Вокалізи – музично-технічні твори, які є проміжними між вокальними вправами й роботою над вокальними творами із словами. Енциклопедичний музичний словник визначає **вокаліз** (франц. *vocalise*, лат. *vocalis* – голосний) як вправу або етюд для голосу без тексту, що виконується на голосну й призначається для розвитку виразності голосу й віртуозності техніки співака. Мета вокалізів – “музичний і вокально-технічний розвиток співака, зокрема вироблення рівного, однохарактерного вокального тону на всьому діапазоні, кантилени, рухливості голосу, динаміки і тембрової виразності. Регулярне застосування вокалізів визначається індивідуальним підходом до співака і справедливо вважається корисним як у період навчання, так і в період професійної діяльності”², – стверджується в праці “Питання вокальної педагогіки”. Вокалізи виконуються сольфеджуванням або локалізовано на різні голосні з урахуванням

¹ Додаток даної праці.

² Євтушенко Д.Г., Михайлов-Сидоров М.І. Питання вокальної педагогіки. – К.: Мистецтво, 1963. – С.295.

зручності теситури, широкої наспівності й мелодійності. Кількість вивчених вокалізів не впливає на якість їх виконання, а сприяє точності інтонування, вокалізації голосних і темповим і динамічним показникам.

Проміжний стан між вправами й вокальними творами зі словами є недовготривалим і вважається підготовчим матеріалом, оволодіння яким дає можливість удосконалювати співацьку культуру.

§ 2. Музично-педагогічні передумови оволодіння співацьким апаратом учителем-диригентом.

Навчити співати майбутнього вчителя-диригента – це, значить навчити його володіти *співацьким апаратом*. Співацький апарат – природний інструмент, який має вчитель, володіє ним, але не може оглянути, прощупати, розібрати тощо. У цьому полягає його складність і недоступність. Проте він має свої переваги, бо постійно знаходиться з учителем і постійно може бути використаний ним у будь-який момент. Щоб володіти ним, учитель-диригент має його досконало вивчити.

*Співацький апарат*¹ складається з:

- гортані;
- голосових зв'язок;
- ротової порожнини;
- носової порожнини;
- легенів;
- нижнього (грудного) резонатора;
- верхнього (головного) резонатора;
- язика;
- піднебінної завіски;
- маленького язичка;
- надгортанника;
- трахеї;
- бронхів;
- діафрагми;
- горловини з м'язами.

Усіма складовими співочого голосу управляє нервова система, її певні нервові центри, що розміщені в головному мозку. Органи, які беруть участь у процесі голосоутворення, є, по суті, технічними виконавцями наказів, які надходять із центральної нервової системи. Роботу органів голосоутворення слід розглядати як складний психофізіо-

¹ Додаток даної праці.

логічний стан, який тісно пов'язаний із психічною діяльністю людини.

Усе управління організмом здійснюється через центральну нервову систему, через мозок. Деякими його функціями, частково в голосовому апараті, людина може керувати свідомо (силою і висотою звука, артикуляцією, частково темпом і ритмом), деякими – без участі свідомості (робота голосових зв'язок, регулювання підзв'язочного повітряного тиску, взаємонастроюванням гортані й резонаторів). “Мозок керує і регулює на основі співочого завдання й інформації, які отримує від наших почуттів”¹, – справедливо вказує на нейрофізіологічні особливості співака Дмитро Васильович Люш. І ці особливості є очевидними. Ми особисто можемо їх спостерігати в процесі особистих співочих дій.

Головним органом, у якому зароджується голос, є *гортань*. Вона розміщена посередині шиї в передньому її відділі й має вигляд трубки, верхній отвір переходить у глотку, а нижній має продовження в трахеї. Гортань виконує дихальну, захисну й голосову функції. Вона має складну будову і її кістяк складається з хрящів, які з'єднані між собою й переплетені м'язами з внутрішнього та зовнішнього боків. Найбільший хрящ гортані – *щитовидний*, яким визначається величина гортані. Чоловіча гортань – низького голосу, велика, витягнена вперед і має назву кадик або адамово яблуко. Жіноча гортань дещо менша від чоловічої.

Верхній отвір гортані має овальну форму й спереду визначається рухомим гортанним хрящем – *надгортанником*. При диханні вхід у гортань відкритий, а при ковтанні вільний край надгортанника рухається назад і закриває його отвір.

¹ Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. – К.: Музична Україна, 1988. – С.6.

У процесі співу вхід у гортань звужується і прикривається надгортанником. Вона займає одне положення, яке потрібно зафіксувати й витримувати до кінця співу. Проте слід зазначити, що “одним із істотних питань, яке і в теорії, і у вокально-педагогічній практиці давно досліджується і по-різному розв’язується, є питання про установку гортані при співі”¹. З цього питання слід урахувати відповідні індивідуальні особливості учня.

Голосові зв’язки в спокійному стані (під час дихання) знаходяться розімкненими й зникають під час співу (фонації). Вони знаходяться в гортані й складаються з різних основних тканин, а саме:

- голосового м’яза;
- еластичних волокон або еластичного конуса.

Розглядаючи гортань зверху (мал. 3)², ми бачимо, що з двох боків симетрично розміщені два виступи слизової оболонки, які знаходяться один над одним. Верхні виступи називаються **несправжніми зв’язками**, а нижні – **голосовими зв’язками**. Функції голосових зв’язок надзвичайно важливі. Голос починає звучати, коли струмінь стислого повітря примушує вібрувати голосові зв’язки. Змикаючись, вони передають свою вібрацію, що надає голосові приємного забарвлення і тембру, сили й польотності. Робота голосових зв’язок пов’язана з діафрагмою і черевним пресом, диханням, що залежні між собою. Товщину голосових зв’язок утворюють голосові (вокальні) м’язи. Вокальні м’язи належать до поперечносмугастих м’язів. **Голосові зв’язки** мають властивість змінювати свою довжину, товщину, а також коливатися на всю ширину, довжину між окремими їх частинами. Вивченню будови голосового апарату присвятили свої праці ряд учених-вокалістів, розглянувши

¹ Євтушенко Д.Г., Михайлов-Сидоров М.І. Питання вокальної педагогіки. – К.: Мистецтво, 1963. – С.289.

² Додаток даної праці.

всі особливості його роботи¹. Ми зупинимося на загальному ознайомленні майбутнього вчителя-диригента з будовою співацького апарату.

Тверду основу гортані складають сім хрящів. Чотири з них – персневидний, щитовидний і два черпаловидних – впливають на якість співочого звука. Три останніх хрящі менше впливають на звук. Від будови персневидного й щитовидного хрящів значною мірою залежать індивідуальні особливості якості співочого звука й, відповідно, можливості його розвитку та вдосконалення. Щитоперсневидний м'яз регулює взаємини між персневидним і щитовидним хрящами. Цей м'яз своїм скороченням наближає або віддаляє хрящі, що сприяє напруженню чи ослабленню голосоутворення гортані.

Щитоперсневидний м'яз змінює не тільки форму гортані в процесі співу, а й впливає на характер звука. Черпаловидні хрящі, які своєю основою лежать на персневидному хрящі, є найбільш рухливою частиною гортані й мають голосові відростки з еластичного хряща. До цих відростків прикріплені кінці голосового м'яза, які беруть початок у середині переднього кута щитовидного хряща.

Голосові м'язи є моторною частиною співочого процесу. Вони приводять голосові зв'язки в стан співочої напруги й становлять основу тембрового зафарбування співочого звука. Тембральному багатству голосу сприяє весь надзв'язочний і надгортанний простір.

З метою візуального сприйняття голосового апарату ми подаємо малюнки, які найбільш точно й зрозуміло зоб-

¹ Вопросы певческого воспитания школьников. – Л.: Учпедгиз, 1958. – С.7–30; Маслій К.С. Виховання голосу співака. – Рівне: Ліста, 1996. – С.27–43; Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. – К.: Музична Україна, 1985. – С.6–20; Вербов А.М. Техника постановки голоса. – М.: Музиздат, 1961. – С.9–21; Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 306 с.

ражені в статті А.Яковлєва “Про фізіологічні основи формування співочого голосу”¹. Дивіться малюнки №1, 2, 3, 4, 5².

Таким чином, співочий апарат дуже складний і з ним зв’язана здатність людського голосу підніматися до висот виконавського музичного мистецтва. Тонкість будови голосового апарату пов’язана зі складною системою його функцій, специфічна життєдіяльність яких протікає в органічній єдності між собою. Знання голосового апарату людини – основа вокально-педагогічної творчості вчителя-диригента загальноосвітньої школи.

Знання анатомо-фізіологічних особливостей органів голосового апарату вкрай необхідні майбутньому вчителю-диригенту для постановки й розвитку співочої культури школярів і своєї власної.

Носова порожнина виконує дихальну, резонаторну, охоронну функції. Вона сприяє голосоутворенню і тембральному зафарбуванню. Патологічні зміни носа або його захворювання впливають на формування і розвиток співацьких умінь.

Ротова порожнина служить одночасно органом мови й дихання. Губи разом з язиком під час співу сприяють і формують артикуляцію голосних і приголосних звуків. Тверде піднебіння, що ділить порожнину носа від порожнини рота, складається з кісткової стінки й переходить у м’яке м’язове піднебіння, які в процесі співу резонують.

Легені забезпечують дихання, процес якого складається з трьох фаз: вдихання, видихання і пауза між ними, що при співі забезпечує його затамування. Співацьке дихання забезпечує силу, тривалість, рівність і чистоту

¹ Вопросы певческого воспитания школьников. – Л.: Учпедгиз, 1959. – С.7–21

² Додаток даної праці.

звучання голосу, дає змогу співакові вільно проявити свою вокально-виконавську творчість.

Будову голосового апарату можна розглянути на малярках із додатка даного посібника (мал. 1).

Педагога з постановки голосу в майбутнього вчителя-диригента в першу чергу цікавить голос із погляду його формування як інструмента, який здатний забезпечити йому працю на довгі роки. Одночасно він повинен відповідати його естетичній суті, а саме: з погляду його художньої якості; викликати естетичні почуття і захоплення слухача його тембром; достатнім діапазоном; певною силою звучання; дикційною виразністю тощо. Щоб добитися цих якостей, майбутній учитель музики повинен знати свій голосовий апарат і вміти ним користуватися. Ці твердження не потребують доведення. Але не можна погодитися з думкою “деяких вокальних методологів, які гадають, що без найточнішого знання назв м’язів та найдрібніших кісток організму неможливо навчитися співати”¹. Для того, щоб зрозуміти дію голосового апарату, ми спробуємо дати його коротку характеристику.

Слід відзначити, що літератури, яка розглядає дію голосового апарату, є достатньо². У процесі звукоутворення важлива роль відводиться *резонаторам* голосового апарату.

¹ Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. – К.: Музична Україна, 1985. – С.21.

² Маслій К.С. Виховання голосу співака. – Рівне: Ліста, 1996. – С.21–57; Євтушенко Д., Михайлов-Сидоров М. Питання локальної педагогіки. – К.: Мистецтво, 1963. – С.191–273; Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. – К.: Музична Україна, 1986. – С.6–25; Стулова Г.П. Хоровий клас. – М.: Просвещение, 1988. – С.24–34; Вербов А.М. Техника постановки голоса. – М.: Музиздат, 1961. – С.9–18; Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. – К.: Музична Україна, 1988. – С.19–46; Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 306 с.

Резонатор (від лат. *resono* – відгукуюсь, звучу у відповідь)¹ – система, здатна резонувати, підсилювати голос у результаті коливання порожнини рота, грудної клітки, надає йому забарвлення, тембр. Голосовий апарат включає в себе постійні й змінні, верхні й нижні, тверді й м’які резонатори, носо-зубний резонанс, а також звучання обертонів.

Вокальна педагогіка визначає такі поняття: “грудний резонатор”, “головний резонатор”.

До **головного резонатора** належать ті частини голови, які розміщені вище від піднебіння. Це твердий резонатор, обмежений твердим середовищем – кістками. Вони найбільш сприятливо посилюють і забарвлюють звук. Адже тверді резонатори найкраще коливаються і підсилюють звук, надають йому тембральне забарвлення. Це такі частини голови: лобна пазуха; верхня носова завитка; середньоносова завитка; верхня щелепа (тверде піднебіння); нижня носова завитка; основна пазуха; верхній носовий хід; середній носовий хід тощо.

Грудний резонатор включає в себе трахеї, бронхи, грудну клітку, які при правильному їх застосуванні надають голосу сили, тембру й насиченості. Від резонаторів, даних природою, залежать краса людського голосу, його тембральне зафарбування. “Відчуття резонування звука сприймаються співаком як вібрація поверхні твердого піднебіння і передньої стінки грудної клітки. Слухачі сприймають добрий резонанс як підвищену дзвінкість голосу, як яскраве вільне звучання”², – звертає увагу на цю властивість голосу педагог.

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.424.

² Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. – К.: Музична Україна, 1988. – С.45.

Тембр співочого голосу (від франц. *timbre* – першоджерело; грецьк. *τυμρανον* – тимпан)¹ – “зафарбування” або “характер” звука, якість, згідно з якою розрізняються звуки однієї і тієї ж висоти й завдяки якій розрізняють голоси один від одного. Тембр залежить від середовища, у якому виникає і розповсюджується звук.

Кожна голосова зв’язка, вібруючи як одне ціле, одночасно вібрає й у своїх частинах. Ця додаткова вібрація голосових зв’язок створює звукове забарвлення. Звучання окремих частин зв’язок і є звучання обертонів. Саме обертон надає головному звукові особливого забарвлення, повноти, соковитості й польотності. Тому завдяки таким якостям звука співак має можливість міняти тембр свого звука, переставити й перебудувати резонаторні форми. Це надає співу художньої виразності. “Розрізняють два основні типи тембру: “світлий”, яким володіють, головним чином, високі голоси ліричного плану – тенори, сопрано, і “темний”, більше властивий низьким, важким голосам – контральто, мецо-сопрано, басам і баритонам”², – указує на цю художню якість Д.В.Люш.

Одночасно співацький голос буде залежати від характеру змикання голосових зв’язок. Визначення цього характеру відбувається через атаку співацького голосу.

Атака звука (від італ. *attacca* – наказова форма від *attaccare* – примикати, прив’язувати)³. У співі – перехід голосового апарату від дихального стану до співочого (в мові, відповідно, до розмовного). У процесі зімкнення голосових зв’язок струмись повітря з напором або з меншою

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.507–508.

² Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. – К.: Музична Україна, 1988. – С.26.

³ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.31.

силою створює звучання голосу. У педагогічній практиці розрізняють три види атаки залежно від характеру змикання голосових зв'язок, а саме:

- тверда атака;
- м'яка атака;
- придихальна атака.

Ураховуючи силу звука при *твердій атаці*, голосова щільність тісно змикається перед початком звучання голосу, а потім проривається під силою і тиском повітря. Щільне змикання голосових зв'язок здійснюється раніше за видих.

М'яка атака відрізняється від попереднього виду тим, що спочатку відбувається видих, йде повітря, а потім повільно й поступово змикаються голосові зв'язки. У результаті отримують затиснутий звук, затиснуті м'язи гортані, а також чути спершу шум видиху, а потім з'являється звук.

Важливим відчуттям у процесі співу є *опора*. Це відчуття суб'єктивне, індивідуальне, але потреба в ньому досить відчутна у співаків. "Відчуття опори належить до класу складних відчуттів. Так виникли терміни: акустична опора, дихальна опора і звукова. Для кращого вироблення і засвоєння відчуття опори корисним є прийом – затримка дихання перед початком співу"¹, – стверджує К.С.Маслій, і не погодитися з нею не можна.

Таким чином, процес правильного звукоутворення розвиває і формує відчуття опори, що для співака створює відчуття впевненості у володінні голосовим апаратом. Треба зауважити, що й відчуття опори звука й три види атаки мають умовний характер, тому що між ними немає чіткої різниці та межі, а визначаються на слух і власними відчуттями, що несе в собі елемент суб'єктивності.

Головні резонатори переважно підсилюють верхні обертони й тони верхньої половини діапазону співацького голосу.

¹ Маслій К.С. Виховання голосу співака. – Рівне: Ліста, 1996. – С.16.

Грудні резонатори підсилюють основний тон і низьку форманту, що відчувається у вібрації передньої стінки грудної клітки. Оптимальне співвідношення грудного й головного резонаторів забезпечує найкраще звучання співоного голосу.

Дуже важливо для педагога з постановки голосу встановити рід або тип голосу майбутнього вчителя-диригента. У музичній педагогіці голоси поділяються на *групи й роди*. Групи голосів класифікуються на: високі (сопрано, тенор); середні (мецо-сопрано, баритон); низькі (бас, контральто). За родами – на жіночі й чоловічі, а саме: сопрано, альт, контральто, мецо-сопрано; тенори, баритони, басы. Кожен рід голосу визначений за певною ознакою (діапазоном, тембром) і має внутрішній поділ. Цей поділ і його визначення мають достатню вагу як у виконавській практиці, так і творчості композиторів. Наприклад: високий жіночий голос *сопрано* залежно від діапазону й тембрального зафарбування у різних регістрах поділяється на ліричне, лірико-драматичне, драматичне, лірико-колоратурне, колоратурне; *мецо-сопрано* – на ліричне, лірико-драматичне, драматичне; *контральто* – на альт, контральто; *тенор* – на ліричний, лірико-драматичний, драматичний, тенор-альтіно; *баритон* – на ліричний, лірико-драматичний, драматичний; *бас* – на центральний, профундо.

Такий поділ голосів за родом має певні вокальні характеристики. У їх основі закладено здатність того чи іншого голосу виражати певні настрої, почуття, характер і зміст вокального твору, його образу. З цього погляду викладачу постановки голосу не просто визначити рід голосу, особливо на початковому етапі, бо ці властивості проявляються в процесі вокально-педагогічної творчості. Але найперше, що не складає труднощів для педагога, це визначення діапазону співацького голосу майбутнього вчителя-диригента, що й стане стартовою основою для поста-

новки голосу й визначення об'єму роботи з його вдосконалення.

Одночасно з установленням роду співацького голосу педагог вивчає фахові дані майбутнього вчителя-диригента. Незважаючи на те, що процес вивчення фахових даних розпочинається на вступних екзаменах у вуз і виявляє той необхідний мінімум для професійної діяльності вчителя, педагог більш конкретно уточнює фахові дані, а саме:

- голос і його характеристику;
- музичний слух;
- почуття ритму;
- музичну пам'ять;
- мовний апарат;
- тип нервової системи й темперамент;
- зовнішні фізичні дані.

На цих фахових даних ми зупинились у розділах I, II нашої праці, але вони мають свою складність, розгалужуються на окремі елементи, які необхідно вивчити. Однак це завдання в багатьох випадках ускладнюється тим, що до числа майбутніх учителів музики залучаються юнаки й дівчата, які не мають для вокальних занять ні сформованої психічної цілеспрямованості (піаністи, баяністи, духовики, струнники), ні сформованого голосового апарату, або студенти з досить зіпсованим голосом і естетичним смаком. Крім того, на музичних факультетах педагогу доводиться мати справу з голосами, позитивні якості яких розкриваються не зразу, а в процесі роботи на індивідуальних заняттях.

Процес пошуку шляхів підвищення ефективності вокально-педагогічної творчості майбутніх учителів-диригентів диктує істина, що “індивідуальне навчання дозволяє максимально диференціювати навчальні завдання згідно з їх змістом, а також контроль й оцінку результатів”¹. Ефек-

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

тивним педагогічним засобом досягнення поставленої мети є реалізація принципу диференціації стосовно двох взаємозв'язаних ознак, а саме:

- згідно із змістом довузівської музичної підготовки студента;
- згідно із змістом і складністю дидактичних матеріалів (що застосовуються у вигляді вокальних творів, вправ, вокалізів тощо) і, відповідно до них, навчально-виховних завдань, методів та інших характеристик навчального процесу. Ступінь підготовленості студентів до формування співацького голосу слід розглядати на трьох рівнях: “високому”; “середньому”; “низькому” (не означає “незадовільному”).

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 вокального мистецтва є основою управління співацького виконавства. “Емоціїта почуття – це своєрідне особисте ставлення людини до навколишньої дійсності й до самої себе”¹, – відзначає загальна психологія.

Вокальне 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 вокального мистецтва, є емоційні особливості й тип нервової системи майбутнього вчителя музики. Якщо у ставленні музиканта до навколишньої дійсності та його почуттях розібратися нелегко, то в його поведінці, умінні вловити силу звука, темп і ритм, в емоційній реакції на музичні образи – нескладно. Емоційні особливості музиканта виявляються у візуальних виразних рухах, особливо в процесі виконавства, а саме: у міміці, пантоміміці, характері жестикуляції, в інтонаційно-

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

виражальних засобах співу, у логічних наголосах на слово, склад тощо. Емоційні властивості особистості майбутнього вчителя 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 ставиться до всього, що відбувається навкруги, і наскільки емоційно реагує на оточуюче”¹.

Тому емоційні риси майбутнього вчителя музики можна покласти в основу характеристики й визначення натури: емоційні, сентиментальні, пристрасні, холодні². Щоб урахувати психологічну дію на фізичний стан голосового апарату різних типів нервової системи, можна керуватися рекомендаціями про темпераменти Михайла Венедиктовича Микиші. Він указав, що “темперамент дуже тісно пов’язаний з творчим процесом, тому специфічні особливості творчості співака перебувають у прямій залежності від його темпераменту. Темперамент співака знаходить яскравий вияв не тільки у зовнішньому трактуванні образу, його грі, а й у тембрі, характері голосу”³. Типологізацію людського темпераменту ми вже розглядали в розділі II, §2 даної праці.

Таким чином, ураховуючи рівень загальної музичної підготовки студентів до вокальної творчості, педагог із постановки голосу диференціює процес навчання на основі визначення роду співочого голосу й дидактичних матеріалів, розрахованих на індивідуальну форму навчання та особливості темпераменту з наступною апробацією у виконавстві. Основним принципом диференціації повинно бути

¹ Общая психология. – М.: Просвещение, 1973. – С.286.

² Там само.

³ Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. – К.: Музична Україна, 1985. – С.62.

не постійне спрощення підбору вокальних творів до тем курсу (одному простіше, іншим складніше), а *диференціація допомоги викладачем в учінні*. З огляду на те, як студент оволодіває початковими співочими вміннями, педагог поступово переводить процес уміння на самостійну роботу зі збільшенням вимог до складності завдань. Принцип диференціації передбачає не спрощене викладання вокального мистецтва, не підготовку вчителя-вокаліста менш вартісної кваліфікації, а висококваліфікованого вчителя музики, здібного до вокально-педагогічної творчості в умовах школи й поза нею.

Отже, розвинуті форми навчання з постановки голосу майбутнього вчителя-диригента дозволяють на основі принципу диференціації й індивідуалізації підвищити підготовку майбутнього вчителя-диригента до вокально-педагогічної творчості.

Один із видів диференціації майбутніх учителів-диригентів є їх поділ за звуковим об'ємом звукоряду, що притаманний тому чи іншому людському голосу. Згідно із цим поділом співацькі голоси розрізняють як високі, середні й низькі, які характеризуються діапазоном.

Діапазон (від грец. dia pason (chorton) – через усі струни)¹ – звуковий об'єм співочого голосу, частини музичного звукоряду, мелодії, який відповідає виконавським можливостям співака. Така сукупність звуків повинна зберігати вокальні якості, музично-художню цінність. Музична педагогіка визначає діапазон, здатний забезпечити педагогічну діяльність учителя музики в об'ємі 1,5–2 октави².

Початкуючий співак володіє невеликим об'ємом звукоряду, в основному в середині діапазону. Крайні звуки, як нижні, так і верхні, звучать неякісно (нижні – глухо, верхні

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.154.

² Додаток даної праці.

– крикливо). Розширення діапазону співака – відповідальне поле педагогічної діяльності викладача з постановки голосу. Цей процес складний і вимагає терпеливості й від педагога, і від студента.

У музичній педагогіці діапазон співацького голосу, що визначається слуховим засобом, поділяється на три основні реєстри. *Регістр* (від лат. *registrum*¹ – внесено, вписано) – частина звукового діапазону співочого голосу, яка займає певне положення у звукоряді щодо висоти. Є три реєстри: нижній, середній, високий. У співочому голосі визначають: грудний, середній, головний (фальцетний).

Практична вокальна педагогіка поділяє голоси згідно з їх анатомічною, акустичною та фізіологічною побудовою на:

- сопрано;
- мецо-сопрано;
- контральто;
- тенор;
- баритон;
- бас.

Сопрано – високий жіночий голос, який згідно з фізіологічними, тембровими видами голосових зв'язок внутрішньо поділяється і має (умовно) такий діапазон:

- колоратурне сопрано – до¹ – мі, соль³ октави;
- лірико-колоратурне сопрано – до¹ – до³ октави;
- ліричне сопрано – до¹ – до³ октави;
- лірико-драматичне сопрано – до¹ – до³ октави;
- драматичне сопрано – ля^М – до³ октави.

Мецо-сопрано – жіночий голос грудного, теплового тембру з діапазоном ля^М – ля, сі² октави. Розрізняється середній голос із наступним діапазоном і поділом, а саме:

- ліричне мецо-сопрано – ля^М – сі² октави;
- драматичне мецо-сопрано – ля^М – ля, сі² октави;

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.426.

- альт або контральто – мі^М – соль² октави.

Тенор – найвищий чоловічий голос. Поділяється на такі види:

- тенор альтино – до^М – до² октави;
- ліричний тенор – до^М – до² октави;
- лірико-драматичний – до^М – до² октави;
- драматичний тенор – до^М – до² октави.

Баритон – середній чоловічий голос. Згідно з діапазоном і тембровим зафарбуванням має такий поділ:

- ліричний баритон – ля^В – соль^{#1} октави;
- лірико-драматичний – ля^В – соль^{#1} октави;
- драматичний баритон – ля^В – соль¹ октави.

Бас – низький чоловічий голос. Поділяється на:

- бас-профундо – мі^В – мі¹ октави;
- бас-кантанте – мі^В – мі¹, фа¹ октави;
- бас центральний – до^В – мі¹ октави.

Визначення роду й виду співацького голосу майбутнього вчителя-диригента проводиться за фізіологічними, анатомічними й акустичними ознаками з допомогою високорозвиненого музичного слуху. Наведена вище класифікація співацьких голосів побудована залежно від індивідуальних даних роду й виду (рід – баритон, вид – драматичний).

Важливими ознаками фізіології й акустики співацького голосу є: діапазон, тембр, теситура, повнота звучання голосу, характер звучання перехідних нот між межами регістрів.

Анатомічні ознаки співацького голосу – це будова гортані, резонатори, конституція організму співака. За його голосовими й анатомічними ознаками визначити точно вид співацького голосу не можна. Тому тут слід брати до уваги художні якості, професійну придатність і витривалість голосового апарату.

Опрацьовуючи постановку голосового апарату, його професійну якість, педагогу треба звернути достатню увагу, а студенту докласти максимум зусиль на залагоджування ламкості звучання голосу на так званих *перехідних нотах* з одного регістру в інший – із грудного в середній, із середнього в головний. Спів у різних регістрах створює враження різнохарактерності звучання, ніби співак співає на різні голоси.

Щоб усунути різнохарактерність звучання голосу на перехідних нотах, необхідно правильно й свідомо користуватися співацьким диханням, резонаторами, прагнути співати прикритим звуком.

Розрізняють *прикритий і відкритий звук*, тому характеристика його зафарбування в різних регістрах співацького діапазону є важливим елементом якості голосу.

Відкритий звук формується як різкий, “плоский”, має надто світле “біле” забарвлення, низьку позицію. Такий звук позбавлений передачі різних звукових забарвлень. Це породжується з неприродного відкриття рота, горизонтального його розтягнення і тому він веде до хитання голосу, порушення чистоти інтонації. Відкритий звук найменше придатний для формування співочої культури вчителя.

Прикритий звук звучить м’яко, округлено у високій позиції. Він має багату темброву палітру, гнучко піддається динамічним і темповим показникам. Співаючи прикритим звуком із відкритою, чітко сформованою голосною, досягається не тільки злагодженої інтонації, а й художності й виразності звучання голосу, доброї дикції. Перевага прикритого звука над відкритим визначається благородністю і красою тембру, польотністю. Формується він за допомогою вертикально-овального рота.

Для диференціації голосів майбутніх учителів музики необхідно проаналізувати діапазон для виявлення *перехідних нот*. Ураховуючи те, що голос має регістрову будову,

при переході з одного регістру до іншого співак завжди відчуває певну незручність. Різні типи голосів мають перехідні ноти на різній висоті, і педагог може скористатися цим явищем для визначення типу голосу.

Перехідні ноти в різних співаків бувають різними, а саме:

- тенор – мі, фа, фа# першої октави;
- сопрано – мі, фа, фа# першої октави;
- мецо-сопрано – до, ре, ре# першої октави;
- баритон – ре, мі, мі першої октави;
- бас – сіль, сі – малої октави, до – першої октави.

Немаловажну роль надає педагог *теситурі*.

Теситура (італ. tessitura – тканина)¹ – звуковисотне розміщення мелодії відносно конкретного голосу. Розрізняють теситуру *високу, середню, низьку*. Теситура повинна відповідати можливості діапазону голосу співака. Найбільш зручною для співака є середня теситура.

Отже, формування співочої культури майбутнього вчителя музики буде залежати від певних знань, умінь і навичок, які опираються на природні якості голосового апарату, його вдосконалення і розвиток на вокальних творах. Розвиток та розширення діапазону, співацького дихання, музично-вокального слуху, чистоти інтонування та виразного співу сприятимуть вокально-педагогічній творчості вчителя музики в майбутньому.

У хоровій практиці майбутнього вчителя музики в процесі визначення голосу для хорової партії основне значення має не стільки характер голосу (ліричний, драматичний), скільки обсяг діапазону, звучання верхніх чи нижніх нот, володіння ними. Але щоб уникнути тембральної мозаїки в хоровій партії, учитель-вокаліст повинен сформувати розуміння, як ураховувати характер голосу й

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.509.

по можливості старатися комплектувати партії за їх типовими характеристиками.

Постановка, виховання, розвиток співацького голосу майбутнього вчителя-вокаліста базуються на необхідності згладжування звучання голосу на так званих перехідних нотах з одного регістру в інший – із грудного в головний і навпаки. Для цього треба вміти користуватися співацьким диханням, резонаторами, прикритим звуком.

Вокальне мистецтво органічно пов'язане із словом, тому вокальна мова потребує виключної уваги співака, бо тільки мовними засобами можна передати зміст твору. Виразність розспіваного тексту буде тільки в тому випадку, коли голосовий апарат, де формуються звуки мови, повноцінно й чітко передає образи твору. Усе це передає **артикуляційний апарат** (від лат. articulo – розмикаю)¹, у який входять ротова порожнина, язик, піднебіння, нижня і верхня щелепи, зуби, глотка, гортань. Робота цих органів, спрямована на утворення звуків мови (голосні й приголосні) та їх розспівування, називається **артикуляцією**.

Голосні звуки зароджуються в гортані при взаємодії з голосовими зв'язками. Але слід зауважити, що під час співу треба вимовляти, співати не звук сам по собі, а вокальну голосну. Таких вокальних голосних є п'ять – а, о, у, є, і (їх ще називають прості) та складні вокальні – я, ю, є, и, ї.

Звук, голосна й слово в процесі художнього співу взаємозв'язані, невіддільні одне від одного. Округлення голосних досягається через **прикритий звук**. Прикритий звук здійснюється за рахунок певного положення надгортанника та при головній функції гортані. З погляду роботи артикуляційного апарату, формування тієї чи іншої вокальної голосної пов'язано з формою й об'ємом ротової порожнини. Тому при співі рот розкривається значно більше, ніж

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.29.

при мовленні. Співочі уклади артикуляційних органів у процесі співу вокальних голосних значно відрізняються від мовних і мають великі індивідуальні відхилення. Від правильної роботи артикуляційних органів судять про якість звука. При співі змінюються розміри й об'єм ротоглоткової трубки. Постійно розширений нижній відділ глотки, який знаходиться над гортанню, і підняте м'яке піднебіння створюють акустичні умови для округлення вокальних голосних.

Таким чином, вокальна педагогіка, розглядаючи методи формування **вокальних голосних**, зробила такі висновки:

- голосна “і” є найдзвінкішою з усіх голосних звуків;
- голосна “є” за своєю артикуляцією не завжди зручна;
- голосна “а” займає середнє положення між дзвінкими й глухими голосними, легко піддається заокругленню;
- голосна “о” сприяє підняттю м'якого піднебіння, відчуттю позіху й положенню глотки при округленні звука;
- голосна “у” найбільш глибока й “темна”, активізує роботу голосових зв'язок, розширяє ротоглоткову трубку.

Таких тверджень дотримується ряд педагогів постановки голосу та хорових диригентів¹. Поруч із вокальними голосними слова формують **приголосні звуки**, які поділяються на:

- приголосні, що вимовляються губами (губні приголосні) – б, в, м, ф, п;
- приголосні, що вимовляються за допомогою язика (язикові приголосні) – г, д, ж, з, к, л, н, р, с, т, х, ц, ч, ш, щ.

Ці приголосні, які використовуються у звуковій гамі, інакше формуються в процесі співу, ніж вокальні голосні.

¹ Маслій К.С. Виховання голосу співака. – Рівне: Ліста, 1996. – С.57–66; Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. – К.: Музична Україна, 1985. – С.27–38; Стулова Г.П. Хоровий клас. – М.: Просвещение, 1988. – С.99–105; Єгоров О.О. Теорія і практика роботи з хором. – К.: Держвидав, 1961. – С.110–114.

Вони утворюються в ротовій порожнині. Губи, язик, піднебіння створюють перепону потоку видиху й звуковим хвилям. При цьому виникають шуми, які ми називаємо **пригоłosні звуки**. У зв'язку з тим, що пригоłosні звуки не співаються, а в сполученні з вокальними голосними на них мало звертають уваги, необхідно тренуватися у вимові кожної пригоłosної. Ця вимова має бути чіткою, виразною, бо від неправильного або нечіткого їх формування під час співу втрачають свої якості слова, зміст виконувального твору. Чітка вимова пригоłosних у співі впливає на саме звучання голосу:

- пригоłosні – **д, ш, р** – допомагають виробляти й зміцнювати найближчу позицію співацького звука;
- пригоłosні – **б, п, ф, в** – сприяють формуванню чіткої, якісної губно-зубної вимови слів;
- пригоłosні – **г, к, х** – допомагають усунути горловий відтінок у голосі;
- пригоłosні – **л, ц, д, с, т** – сприяють виробленню правильних функцій кінчика язика під час співу штрихом стакато.

Отже, щоб досконало оволодіти вокальною технікою, “необхідно навчитися правильно співати голосні, півголосні, пригоłosні та їх сполучення, користуватися носо-зубним резонансом, відчутти, усвідомити й закріпити співацьку позицію звука”¹, – відзначав М.В.Микиша.

Таким чином, спів вокальних голосних із пригоłosними, виразність слів у музичних творах виливаються в **дикцію**.

Дикція (від лат. *dictio* – проголошення мови)² – проголошення манери говорити слова. Дикція – важливий бік майстерності вокаліста. Основне завдання досягнення

¹ Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. – К.: Музична Україна, 1985. – С.36.

² Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.156.

виразності дикції співака – це повноцінне засвоєння змісту виконуваного твору аудиторією. Мелодія у творі тісно зв'язана з поетичним текстом. В основі формування правильної дикції співака лежить правильна організація роботи над вимовою у співі.

Працю над змістом тексту співак розпочинає з визначення логічних наголосів у фразах. При цьому необхідно керуватися правилом: у простому реченні може бути тільки один головний наголос, усі інші наголоси в змістовних групах слів знаходяться в підпорядкуванні до головного. Тому співак зобов'язаний ще до репетиції опрацювати текст, а саме:

- визначити обсяг музичних фраз;
- позначити місце дихання, цезур і розкласти їх згідно з текстом;
- визначити й позначити кульмінації (головну, побічну);
- проаналізувати співвідношення логіки вершин змісту тексту з музичними кульмінаціями;
- розставити наголоси.

Слід відзначити, що кожна фраза має своє головне слово, свою вершину – кульмінацію, яка повинна бути виділена або з більшою силою звука або більшим продовженим складом, що припадає на вершину в мелодії. Логічні наголоси поетичної фрази мають збігатися зі сильними долями в музиці.

Дикція залежить від темпових і динамічних показників, а також від теситурних умов. У процесі виконання твору в швидкому темпі слова слід вимовляти легко, досить активно, але при мінімальному русі артикуляційного апарату. Виконуючи твори в повільному темпі (у творах драматичного чи урочистого звучання), слова виголошуються з більшою артикуляцією. На якість відтворення тексту впливають теситурні умови й сила звука. Найкращі умови для роботи артикуляційного апарату – середня теси-

тура й помірна сила звуку. Спів на нюансі піано вимагає більш активної і чіткої дикції, що потребує особливого тренування артикуляції.

В основі виразності подачі тексту співаком лежить відповідний даному змісту твору емоційний фон. Співак вчитується в текст музичного твору, слухаючи мелодію, визначає його зміст і вирішує, з якими почуттями виконувати фразу чи слово – ласкаво, весело, сумно, тривожно, урочисто, спокійно тощо. Передаючи зміст музичного поетичного тексту через лад, темп, ритм, динаміку та інші засоби музичної виразності, він через емоції, міміку, пантоміміку, виразність слів передає образи музичного твору.

Слід звернути увагу на діалектичні особливості українських народних пісень різних регіонів України. Не вдаючись до аналізу діалектизмів Слобожанщини, Волині, Поділля, Полісся, Закарпаття, Гуцульщини, Причорномор'я, ми акцентуємо свою увагу на норми української літературної вимови у вокальних творах літературного походження.

Українське вокальне мовлення, що базується на співі голосних і не переривається приголосними (як французьке, арабське та інші), добре прослуховується. “Усі зміни вимови, які є в українському вокальному мовленні, стосуються тільки приголосних. Під час мовлення, за певних умов, звучання деяких приголосних змінюється й уподібнюється до інших. Таке явище називається *асиміляцією*”¹. Тому чітка вимова тексту, наголос у слові – культура вокального мовлення співака.

Таким чином, змістовне вникнення в текст допомагає розкриттю образів вокального твору, правильній передачі задуму композитора, його логічному обґрунтуванню емоційного їх трактування.

¹ Коломоєць О.М. Хорознавство. – К.: Либідь, 2001. – С.65.

§ 3. Підготовка майбутнього вчителя-диригента до диригентсько-хормейстерської діяльності в умовах школи

Реалізація навчального процесу здійснюється через безпосередню дидактичну взаємодію вчителя-диригента з учнями, у спільній хоровій діяльності з ними. У ній головним засобом впливу на учнів є комунікативна діяльність, предметом якої є хорова партитура. Саме тут, у цій частині навчального процесу, яка реалізується через музичне мистецтво на уроках, репетиціях та інших академічних заняттях, створюються сприятливі умови для спілкування вчителя музики з учнями та школярів між собою. Об'єктом хормейстерської діяльності вчителя-диригента є хоровий колектив, що опрацьовує музичний твір, викладений композитором у вигляді партитури.

Перш ніж приступити до опрацювання музичного твору з хором його необхідно досконало вивчити. Навички роботи над партитурою майбутній учитель-диригент набуває поступово впродовж усього періоду навчання, спочатку під наглядом і з допомогою педагога, а потім – самостійно.

Цій важливій ділянці роботи вчителі музики приділяють виняткову увагу. Вироблення вмінь і навичок опрацювання партитури є важливою умовою виховання вчителя-диригента. Це означає – “навчити вчитися”. Це вміння вчитель-диригент використовує протягом своєї музичної діяльності.

Напевно, тому всі дослідники диригентського мистецтва у своїх працях окремими розділами розкривають цю важливу ділянку роботи вчителя¹. Так, наприклад, відомий

¹ Канерштейн М. Вопросы дирижирования. – М.: Музыка, 1979. – С.119–142; Розумний І. Посібник з диригування. – К.: Музична Україна, 1968. – С.55–78; Ольхов К.А. Вопросы теории дирижерской техники и обучение хоровых дирижеров. – Л.: Музыка, 1984. – С.144; Доронюк В.Д. Курс техніки диригування. – Івано-Франківськ: Обласна друкарня, 2004. – С.238–247.

диригент-педагог К.О.Ольхов указував на необхідність на заняттях із диригування послідовно, акуратно, з перших кроків виховання диригента “вчити важливої справи роботи над партитурою, пояснюючи, як приступити до гри партитури, співу партій, її аналізу та диригування”¹.

Автор посібника “Вопросы дирижирования” М.Канерштейн відзначав, що “глибоке проникнення в характер образів твору та їх розвиток, усвідомлення загальної драматургічної лінії твору допомагають виконавцю зрозуміти наміри автора, зрозуміти зміст музики й знайти потрібні засоби для його вираження. Тому робота над партитурою – одна з важливих сторін діяльності диригента. Вона вимагає напруженої праці, великого терпіння, допитливості й уміння”².

Отже, робота вчителя-диригента над партитурою, вироблення самостійних умінь і навичок є важливими в його діяльності в процесі підготовки до роботи з хором.

Робота над партитурою поділяється на три періоди:

- самостійне вивчення партитури;
- вивчення музичного твору з хором;
- виконання музичного твору на концерті.

Безумовно, такий поділ є умовним, тому що перший період завжди буде мати продовження у двох інших і вони взаємопов’язані між собою. Проте наше завдання розглянути перший період.

Самостійна робота вчителя-диригента над партитурою складається з трьох етапів:

- попереднє ознайомлення з партитурою;
- вивчення партитури;
- планування методів роботи над партитурою з хором.

Попереднє ознайомлення з партитурою – це не довготривалий процес, і він має декілька методів. Перш ніж

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.144.

² Канерштейн М. Вопросы дирижирования. – М.: Музыка, 1972. – С.120.

прослухати партитуру з фонограми, у концертному виконанні або на інструменті, необхідно ознайомитися з літературним текстом, визначити темп, будову твору, фактуру. Таке коротке ознайомлення називається “застольним”¹. Цей термін запозичений із театральної практики. Мається на увазі, що диригент ще до прослуховування уважно знайомиться з літературним текстом, визначає тему, ідею твору, збуджує власні асоціації, емоції. Така попередня підготовка допоможе ще більше поглибити уяву про художні образи твору в процесі його прослуховування.

Прослуховування музичного твору необхідно продовжити на високому художньому рівні, що гарантує залишити в уяві вчителя-диригента певний художній образ. Якщо хоровий твір неможливо проілюструвати у фонограмі чи концертному виконанні, то вчитель сам грає твір на фортепіано. Після прослуховування музичного твору вчитель-диригент уявляє художній образ, що посилює його емоційний настрій, пробуджує естетичні почуття, підвищує інтерес до музичного твору, викликає бажання опрацювати його. Єдність емоційного й раціонального в показі твору повинна виступати повною мірою, коли почуттєве сприйняття художнього образу й продуманий вибір засобів музичної виразності глибоко проникають у свідомість і зігріваються почуттями. Тільки тоді інтерес диригента до вивчення партитури проявляється в усій повноті.

У міру того, як майбутній учитель-диригент засвоює професійні навички, вчиться судити про художній образ, розширює музичний світогляд, визначається план поступової роботи його з попереднього ознайомлення з партитурою. Слід пам’ятати, що формування умінь і навичок попереднього ознайомлення з музичним твором виховує в майбутнього вчителя естетичні смаки, професійний інте-

¹ Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984. – С.144.

рес, критерії естетичної оцінки, уміння визначити ідейно-естетичну цінність музичного твору. Усі ці якості вкрай необхідні вчителю-диригенту, і виховання їх лежить тільки через самостійну роботу над партитурою.

Від попереднього ознайомлення з музичним твором учитель музики проходить до наступного етапу – вивчення хорової партитури. “Керівник хору повинен ґрунтовно знати твір, який він має розучувати з хором, проаналізувати його як музикант, як спеціаліст-хормейстер, як педагог і як диригент”¹, – стверджує К.К.Пігров.

Зігравши партитуру на фортепіано, ознайомившись із гармонічним звучанням твору, учитель-диригент досконало вивчає літературний текст (напам’ять), аналізуючи його тему та ідею. Вивчення мелодії поглиблює розуміння художнього образу, а вивчення хорових партій створює загальну картину хорової палітри.

У процесі вивчення хорових партій диригент звертає особливу увагу на вокальний бік їх звучання, проспівуючи їх, по можливості, у тій манері й регістрах, у яких звучить хорова партія. Усі партії педагог вивчає з текстом напам’ять, як і початок і кінцівки, називаючи ноти. Диригент постійно уявляє собі звучання хорової партії і проспівує її, зберігаючи фразування, дикцію, розставляє дихання, добивається точності в ритмічних тривалостях, чистоті інтонування. Усі ці елементи хорової звучності уявно повинні перекладатися на хоровий колектив і моделювати проведення репетиції. Без сумніву, методи репетиційної роботи майбутній учитель музики спостерігає на хоровому класі та практикує роботи з хором і це йому допомагає моделювати її, пропускати всі елементи хорової звучності через свої почуття. Проспівуючи хорові партії, диригент усвідомлює всі труднощі виконання, знаходячи методи для їх подолання, що в майбутньому буде визначено в плані

¹ Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962. – С.115.

роботи з хором над партитурою, і весь арсенал методів застосовуватиме в процесі практикуму роботи з навчальним хором. Ураховуючи всі труднощі, що зустрічаються в партитурі під час співу хорових партій, диригент визначає рівень складності твору, а також кваліфікацію хорового колективу для його виконання.

Важливим елементом у процесі вивчення хорової партитури є гра її на фортепіано, а акомпанементу – на інструменті (фортепіано, баяні, бандурі тощо). Гру партитури на фортепіано потрібно наблизити до хорового звучання, внутрішньо прослуховуючи кожен хорову партію зокрема й увесь хоровий твір у цілому. З цією метою необхідно виробити найзручнішу аплікатуру, яка б не порушувала елементи хорової звучності, зберігаючи виразне фразування, динамічні відтінки, ритмічну структуру тощо. Відчувши в процесі гри всі елементи хорової звучності, вивчивши всі хорові партії напам'ять, диригент ще глибше проникає в стильові особливості твору, що, своєю чергою, впливає на трактування художнього образу. Проте, щоб глибше зрозуміти всі стильові особливості музичного твору, усвідомити художній образ, учитель переходить до наступного елемента вивчення партитури – її аналізу.

Методику аналізу хорової партитури розглянуто в ряді досліджень, що дає змогу вчителю зіставити різні погляди на цей етап роботи диригента¹.

¹ Серганюк Ю.М., Серганюк Л.І., Їжак В.Е. Методика аналізу хорових творів. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 1992; Безбородова Л.А. Дирижирование. – М.: Просвещение, 1985. – С.88–151; Коловский О. Анализ хоровой партитуры // Хоровое искусство. – Л.: Музыка, 1967. – С.29–42; Канерштейн М. Вопросы дирижирования. – М.: Музыка, 1972. – С.122–142; Живов В.Л. Исполнительский анализ хорового произведения // Работа с хором. – М.: Профиздат, 1972. – С.115–138; Разумный И. Посібник з диригування. – К.: Музична Україна, 1968. – С.55–78; Доронюк В.Д. Методика викладання диригування. – Івано-Франківськ, 2005. – С.298–316; Коломоєць О.М. Хорознавство. – К.: Либідь, 2001. – С.145–155.

Аналіз хорової партитури необхідно розпочинати з конкретних суспільно-історичних умов, у яких жили автори твору, формувались їх естетичні погляди. Допомогає в цьому знайомство з творчістю авторів, що дає можливість диригентові знайти невідомі риси музичного образу. Знайомство з біографічними даними, творчим доробком, епохою, у якій творили автори, допоможе висвітлити історію написання музичного твору, причини, що спонукали авторів звернутися саме до таких художніх образів. Вивчення всіх цих компонентів допоможе вчителю визначити тему й ідею твору¹.

Визначення теми й ідеї твору допоможе диригенту усвідомити художній образ, його місце в житті людини, суспільства, розкриє секрет художньої дії на слухача.

Вивчення літературного тексту повинно бути розширене в напрямку дослідження його першоджерела, літературної форми й того, який вплив вона мала на вибір музичної структури.

Важливим елементом аналізу хорового твору є вивчення засобів музичної виразності, за допомогою яких розкривається художній образ, а саме: мелодії, ритму, метра, темпу, агогіки, ладу, тональності, гармонії, фактури, музичної форми, динаміки, звукодобування, штрихів, акомпанементу й т. ін.².

Усі ці та інші засоби музичної виразності допоможуть більш глибоко зрозуміти художні образи твору, відчути його зміст, визначити його кульмінаційні моменти. Аналіз засобів музичної виразності вчитель-диригент здійснює залежно від рівня музично-теоретичної підготовленості,

¹ Серганюк Ю.М., Серганюк Л.І., Їжак В.Е. Методика аналізу хорових творів. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 1992. – С.10–16.

² Там само. – С.16–21.

від актуалізації знань, умінь і навичок, набутих у процесі вивчення музичних дисциплін.

Важливою вимогою до аналізу є визначення частин музичного твору та його поєднання в єдине ціле на основі ідеї, теми й художніх образів. З цією метою майбутній диригент вчиться розрізняти фразу, речення, період, частини музичного твору. Проте вчитель повинен пам'ятати, що художні образи музичного твору визначаються в комплексному зіставленні всіх засобів музичної виразності, де треба звернути велику увагу на вокально-хоровий аналіз¹.

Безумовно, визначити засоби музичної виразності вокально-хорового елемента означає визначення напряму уваги вчителя на вирішення проблеми хорового звучання. У першу чергу це – **вокальний звук**. Для виконавського колективу вокальний звук є першоосною роботи вчителя. З хорознавства нам відомо, що чотири фізичні властивості вокального звука – висота, тривалість, сила й тембр – є важливими чинниками для досягнення елементів хорової звучності, таких як ансамбль і стрій. Тому знання про особливості звукодобування, у кожному конкретному випадку, є вкрай необхідні для вчителя-диригента. Коли висотне положення звука він може визначити на слух і має конкретний критерій оцінки (чисте інтонування, фальшиве інтонування), то такі властивості вокального звука, як тривалість, сила звучання, тембр, є наслідком копіткої попередньої роботи, і такий наслідок залежить від знання особливостей цих якостей і його творчого вирішення. Тут важливу роль відіграє техніка диригування. За допомогою техніки диригування ми керуємо тривалістю звука, силою звучання (динамічні відтінки), а емоційна наповненість диригентського жесту, його характер можуть допомогти знайти

¹ Серганюк Ю.М., Серганюк Л.І., Їжак В.Е. Методика аналізу хорових творів. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 1992. – С.51–64.

правильні темброві фарби. Основні пізнання з методики роботи над вокальним звуком та оволодіння власним голосом майбутній учитель отримує з постановки голосу й сольного співу, проте актуалізація цих знань, умінь і навичок відбувається на заняттях із хорового диригування. Проте ми ще раз підкреслюємо, що важливим фактором у самостійній роботі над партитурою є діагноз її з погляду якості звука. З цією метою майбутній учитель вивчає характеристики людських голосів, їх регістри, тембри й фізичні можливості.

Важливими засобами музичної виразності є: стрій, ансамбль, дикція. Усі названі засоби музичної виразності вивчаються більш детально з хорознавства. Майбутній учитель музики знання, уміння і навички діагностики цих засобів актуалізує в процесі самостійного опрацювання партитури.

Аналізуючи партитуру, учитель визначає, для якого виду й типу хору написаний твір, якої кваліфікації потрібний колектив для його виконання.

Самостійне опрацювання хорової партитури передбачає визначення плану диригентського управління виконавством¹.

Попереднє вивчення партитури вчителем допомагає знайти такі диригентські жести, які найбільш оптимально відтворюють художній образ, цілісність музичного твору. Майбутній диригент планує диригентські жести за такими критеріями:

- відтворена ритмічна структура музичного твору в диригентських жестах (витримані тривалості, особливі види ритмічного поділу, паузи, метр і т. ін.);

¹ Серганюк Ю.М., Серганюк Л.І., Їжак В.Е. Методика аналізу хорових творів. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 1992. – С.65–87.

- динаміка музичного твору, характер мелодії та їх відтворення в жестах (прийоми, навички показу динамічних відтінків, амплітуда жестів, форте, мецо-форте, піано й т. д.);
- темп і його взаємозв'язок із характером і прийомами диригування; прийоми звуковедення, штрихи й відтворення їх у диригентських жестах (легато, нон легато, стакато, маркато тощо);
- прийоми вступу, ауфтаки (характер ауфтактів, залежність від темпу, динаміки й т. д.) та їх виконання в жесті;
- прийоми зняття звучання хору, хорових партій і їх виконання диригентським жестом;
- визначення всіх характеристик диригентського жесту на весь музичний твір (графічна уява диригентського жесту, технічні прийоми виконання, уява звучання хору, розподілення штрихів).

Самостійне опрацювання партитури вчитель музики завершує диригуванням музичного твору в класі під фортепіано, і хоча реального звучання хору немає, воно уявно повинно бути присутнє протягом усього періоду роботи над партитурою. Уявний хор, уявне звучання, звернення до уявних співаків-учнів, музикантів, наповненість диригентського жесту музикою, ритмічною структурою твору, барвами тембрових фарб звучання хору, емоційна передача внутрішнього стану диригента на диригентський апарат, виразність його є важливими творчими завданнями, які вирішує вчитель-диригент у процесі самостійної роботи над партитурою.

Отже, самостійна робота вчителя музики над партитурою є важливим етапом в оволодінні технікою диригування та методами роботи із шкільним хором, класом, із дорослими хорами. Без терпіння, цілеспрямованості самостійної роботи над партитурою неможливо оволодіти всіма

засобами управління виконавським колективом під час репетиції та концерту.

Усвідомлення ролі вчителя-диригента в процесі розучування музичного твору з хором відбувається під час самостійної роботи над партитурою. Майбутній учитель музики з перших кроків роботи над партитурою повинен поставити перед собою мету – підготувати даний твір для вивчення з хором або класом, тому що інші наміри (продиригувати, ознайомитися, скласти залік, екзамен) створюють у майбутнього диригента хором психологічний бар'єр – “ще не час ставати перед хором; я ще не готовий”. Тому, провівши велику підготовчу роботу з вивчення твору, він приступає до наступного етапу – розучування твору з хором.

Безумовно, ув процесі індивідуального навчання в класі з хорового диригування для студента неможливо забезпечити роботу з хором. Але уявну, схематичну й методичну сторони він зобов'язаний моделювати, використавши різні методи й прийоми роботи (сольфеджування, прослуховування хорової партії на інструменті, спів із текстом і т. д.), зважаючи на всі заплановані труднощі виконання, що виявлені диригентом під час діагностики звучання твору.

Щоб майбутній учитель музики був готовий до роботи із шкільним хором, йому необхідно розробити план розучування музичного твору.

Робота над музичним твором із розучування його з хором поділяється на три періоди:

- ілюстрація та представлення музичного твору хоровому колективу;
- розучування твору (репетиція, елемент уроку);
- виконання твору (концерт, підсумок зробленого на уроці).

Перший період опрацювання твору з хором чи учнями класу характеризується готовністю майбутнього диригента провести вступну інформацію про даний твір з урахуванням вікової психології, музичної та співочої підготовки їх із використанням унаочнення, а також включає показ (прослуховування) музичного твору. Ця робота має збудити в учнів уяву про художній образ, його мелодійну характеристику, асоціації. Напевне тому Б.М.Теплов стверджував, що “відтворення голосом можливе тоді, коли виникає уявлення про мелодію”¹.

Уявлення повинно бути найбільш образне, тоді учні більш повно, яскраво пізнають художній образ, зацікавляться ним. З цією метою вчитель звертає увагу на найбільш яскраві засоби музичної виразності, підкреслюючи їх поетичним текстом. Цьому періоду великого значення надавав Костянтин Костянтинович Пігров, стверджуючи, що “піклування про те, щоб перше знайомство з твором справило на співаків художнє враження, є наріжним каменем музичного виховання. Всі педагогічні заходи повинні бути спрямовані на те, щоб хористи відчули музику, сприйняли її почуттям. Крім того треба в даному разі мати на увазі і найближчі, чисто практичні, цілі – адже те, що подобається співакам, вони з більшою охотою і швидше вивчають”². Сюди належить розповідь про авторів, яка повинна бути тісно пов’язана з художніми образами музичного твору, з епохою, стильовими особливостями твору. Така розповідь подається вчителем-диригентом у межах можливого, урахуваючи репетиційний час і вікові характеристики учнів.

Отже, ілюстрація та представлення музичного твору хоровому колективу, класу є важливим моментом музич-

¹ Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С.18.

² Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962. – С.134.

ного виховання хористів і служить для організації їх на вивчення та розкриття музичного образу.

Наступним періодом у роботі вчителя над партитурою є розучування твору, що реалізується різними формами й методами опрацювання його з хористами чи з класом. Вибір форм і методів роботи диригента над партитурою буде залежати від різних факторів: вікових характеристик, кваліфікації співаків, якісного підбору партій, виконавського досвіду.

Усі якості хорового колективу, класу, загальна й часткова методики роботи з хором над творами детально вивчаються в курсі “Шкільне хорознавство”, і тісний взаємозв’язок диригування з хорознавством не викликає сумніву. Проте важливість диригування переважає тому, що всі знання, уміння і навички повинні актуалізуватися на індивідуальних заняттях і переноситися на хоровий клас, практику роботи з хором, практику в школі.

Робота вчителя музики з хором характеризується його знаннями про музичний твір, відпрацюванням музичного та літературного текстів, розкриттям усіх засобів музичної виразності. “Серцевиною її є проблема єдності художнього й технічного”¹.

Розкриття образу та пояснення його значущості в суспільному житті людини є важливим фактором музичного виховання учнів. “Роль виконавця надзвичайно важка і відповідальна: він повинен на підставі нотного запису розшифрувати задуми композитора і надати його творові життя і емоційної виразності”². Тому розучування музичного твору повинно супроводжуватися поясненням усіх особливостей музики, характеристикою її, роз’ясненням поетичного тексту й у цьому аспекті роль учителя най-

¹ Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі. – М.: Просвещение, 1983. – С.180.

² Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962. – С.126.

більш значуща. Пізнання навколишньої дійсності, пропущення музичних образів через почуття, схвалення чи засудження тих або інших явищ – усі ці фактори людського життя є полем діяльності вчителя-диригента.

Твір вивчено хорovým колективом чи класом, відпрацьовані всі елементи хорової звучності, хористи розуміють художній образ і те, якими засобами музичної виразності його розкрито. І тут настає найвідповідальніший період діяльності диригента й хорового колективу – виконання музичного твору. Воно може бути в концертній формі або як елемент підсумку, зробленого на уроці.

Концертному виконанню передують генеральна репетиція. Генеральну репетицію вчитель музики проводить із хорovým колективом. Він проспівує з хором ті твори, які будуть виконуватися на концерті, моделює концертне виконання. До генеральної репетиції перед учителем музики ставляться такі вимоги:

- пояснити хорovому колективу, перед ким він буде виступати таї якій даті, події буде присвячений концерт;
- поставити завдання щодо організації колективу перед концертом (форма одягу, місце збору колективу, час розспівки, час початку концерту, репертуар, порядок виконання музичних творів, умови, у яких буде виступати колектив, резонанс залу, підставки, чергування хористів тощо);
- виконання музичних творів у такому порядку й послідовності, як це буде на концерті.

Кожен концерт – це свято мистецтва й диригента. Цю святковість необхідно передати слухачам. Зустріч із мистецтвом – завжди радість, і роль учителя-диригента в цій зустрічі виняткова. Від того, як він підготує колектив до такої зустрічі, буде залежати успіх самого виступу. Дири-

гент повинен засвоїти ряд положень, які необхідні для успішного проведення концерту:

- остання перевірка готовності колективу до виступу;
- спокійне спілкування з хористами, збереження концертного настрою, доброзичливості;
- зовнішня і внутрішня зібраність, акуратність, впевненість;
- створення атмосфери творчого захоплення з розумним контролем над емоціями.

Зібраність і зосередженість диригента організовують його на спільну художню творчість, на якісне виконання музичного твору. Концертне диригування відрізняється від репетиційного, воно більш лаконічне, виразне, внутрішньо насичене почуттями, зібране.

Отже, у концертному виконанні музичного твору відповідальність учителя підвищується у зв'язку з підвищенням кінцевого результату багатогранної роботи хорового колективу в пропаганді музичного мистецтва, в естетичному вихованні. Під час концертного виконання диригент виступає як виконавець і його диригентська діяльність дістає якісну оцінку слухача й власного колективу.

На сучасному етапі естетичного виховання учнівської молоді диригентська діяльність учителя музики передбачає використання таких високохудожніх творів, які б задовольнили зрослі естетичні смаки, естетичний досвід, збудили б естетичні почуття. Роль учителя в цьому процесі значна, тому він повинен визначити духовний рівень репертуару, його художню довершеність, його естетичну цінність для учнівської молоді. Цю високу місію перед підростаючим поколінням майбутній учитель-диригент зуміє виконати тільки в тому разі, якщо з першого заняття з хорового диригування в класі до першого свого виступу з колективом на концерті й протягом усього життя буде збагачувати свої знання, уміння і навички, удосконалювати їх.

У процесі самостійного вивчення музичного твору майбутній учитель виконує письмовий аналіз, у якому він систематизує свої знання. Керівництво цією роботою здійснюється викладачем класу диригування і рецензується кафедрою під час складання іспиту, заліку або контрольного модуля. У сучасній літературі питанню написання аналізу, анотації приділяється виняткова увага¹. Однак, вважаємо, музичний твір для майбутніх учителів повинен аналізуватися з погляду педагогізації цієї роботи.

Необхідно розглянути, що ми розуміємо під термінами “аналіз музичного твору” й “анотація музичного твору”. Як у першому, так і в другому терміні закладений однаковий зміст, тільки різниця буде в об’ємі викладу. Аналіз (від грецького analysis – розклад, розчленування) – метод дослідження, що полягає в осмисленому, в усному або письмовому поділі цілого на складові частини.

Анотація (від лат. annotation – примітка) – короткі відомості про хоровий твір, кантату, оперу тощо. Анотація містить стислий виклад змісту музичного твору, його тематичне спрямування, відомості про авторів тощо.

“Аналіз музичного твору” – широке, повне, всеохоплююче дослідження з великою кількістю деталей і суджень, і являє собою велику письмову роботу. Особливої конкретизації у висвітленні всіх деталей вимагається в “Дипломному рефераті на музичний твір”, який вино-

¹ Серганюк Ю., Серганюк Л., Їжак В. Методика аналізу хорових творів. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 1992; Безбородова Л. Дирижирование. – М.: Просвещение, 1985. – С.88–152; Краснощеков В. Вопросы хороведения. – М.: Музыка, 1969. – С.288–300; Соколов В. Работа с хором. – М.: Музыка, 1983. – С.206–226; Хоровое искусство. – Л.: Музыка, 1967. – С.29–42; Чесноков П. Хор и управление им. – М.: Музыка, 1961. – С.236–237; Коломоець О.М. Хорознавство. – К.: Либідь, 2001. – С.145–155; Доронюк В.Д., Зваричук Ж.Й. Шкільне хорознавство. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2008. – С.191–212.

ситься на державний іспит. Тому в міру актуалізації знань, умінь і навичок з інших гуманітарних і музичних дисциплін письмовий аналіз музичного твору розширюється, конкретизується в усіх деталях і педагогізується у своїй суті. Як в “Аналізі музичного твору”, так і в “Анотації музичного твору” моделюється весь навчально-виховний процес підготовки майбутнього вчителя музики до диригентської діяльності.

З огляду на те, що аналіз та анотація різні поняття, то й вимоги до їх виконання будуть різними.

Розглянемо вимоги, які ставляться до виконання *історико-стилістичного аналізу* музичного твору.

Незважаючи на те, що в процесі вивчення музичного твору з учнями на уроці чи з хором, оркестром не всі відомості про нього сповіщаються учням, учитель повинен знати про музичний твір виключно все для того, щоб заздалегідь змодельювати весь хід навчально-виховного процесу.

Найперше, що повинно зацікавити вчителя, – це загальні відомості про музичний твір. Сюди входять короткі дані про життя композитора, історичну епоху, у якій він жив, стиль його творчості та його творчі доробки. Стислі відомості про автора тексту, його творчість. Необхідно дослідити, при яких обставинах був написаний твір (музика й поетичний текст), навести короткі хронологічні відомості, обставини написання тощо.

Літературний текст музичного твору піддається детальному аналізу з боку вчителя, а саме:

- визначити художню сутність музичного твору (вкласти естетичний і художньо-образний зміст твору);
- порівняти літературний текст музичного твору з літературним першоджерелом (повнота використання першоджерела, порівняння образів);
- вказати відповідність музики до тексту (які художні образи, настрої літературного тексту знайшли своє втілення в музиці тощо).

У процесі дослідження хорового твору майбутній учитель визначає тему твору, виходячи з історичної епохи, соціального розвитку суспільства, ідейно-політичних поглядів і художніх образів твору. У творах національного відродження визначає його зв'язок із темою дня, його гуманістичну, соціальну й естетичну цінність.

Музично-теоретичний аналіз твору, який диригує майбутній учитель, здійснюється поступово, з урахуванням рівня музичної підготовки студента. Безперечно, цей рівень буде різним на перших і останніх курсах. Актуалізація знань, умінь і навичок з інших музичних дисциплін, урахування музичної підготовленості студента, його художніх смаків, інтересів – основа диференціації процесу навчання диригування на індивідуальних заняттях, практикумі роботи з хором і педагогічній практиці. Однак музично-теоретичний аналіз передбачає ряд елементів, якими повинен оволодіти студент у процесі виконання “Аналізу музичного твору”, а саме:

1. Аналіз взаємозв'язку музичної форми твору з його образно-художнім змістом:

а) музична форма (куплетна, одно-, дво-, тричастинна, куплетно-варіаційна, сонатна, алегро тощо). Музична форма у зв'язку з фразою літературного тексту;

б) які особливості літературного тексту, його форми та поетично-образного змісту, а також художній задум примусили композитора зупинитися на обраній ним музичній формі;

в) як музична форма вплинула на виразність музичних образів.

2. Метроритм:

а) розміри твору, характер метричної пульсації та особистості ритмічної структури твору;

б) характер ритмічного руху (рівномірний, пунктирний, наявність синкопованих групувань, дрібних тривалостей, особливих видів ритмічного ділення тощо);

в) лічильна одиниця у творі, її видозміни.

3. Темп:

- а) основний темп і його зміни;
- б) агогіка та її характеристика відносно музичних образів;
- в) характеристика темпових показників усього твору та взаємозв'язок із художнім задумом.

4. Ладотональний план музичного твору:

- а) основна тональність, тональний план;
- б) відхилення в іншу тональність;
- в) модуляція та її зв'язок із художнім образом твору.

5. Фактура твору: гармонічна, поліфонічна, мішана, гармонічна з елементами поліфонії, народнопідголосочна тощо. Відповідність обраної композитором фактури художньому задуму твору.

6. Мелодика. Особливості мелодичного матеріалу у зв'язку із загальним поетичним, художнім змістом твору (характер, настрої основного мелодичного матеріалу тощо).

7. Динаміка. Загальний динамічний розвиток. Кульмінація у зв'язку з особливостями форми, мелодичного розвитку, драматургії твору. Відповідність або розходження динамічних й агогічних показників.

8. Гармонічний аналіз. Інтерваліка. Голосоведення.

Музично-теоретичний аналіз твору, його структурні елементи, що перераховані вище в письмовій роботі, в усних відповідях, висвітлюються в тому випадку, коли вони сформовані іншими музичними дисциплінами й актуалізовані на конкретному матеріалі, на музичному творі, який диригує студент.

Вокально-хоровий аналіз передбачає діагностику музичного твору на предмет вивчення його з хором і моделювання процесу розучування. На цьому етапі виконання “Аналізу музичного твору” майбутній учитель виявляє ряд деталей, які допомагають йому моделювати процес розучування його з хоровим колективом.

З цією метою студент досліджує:

1. Тип і вид хору. Вікову категорію шкільного хору (від цього буде залежати методика розучування з урахуванням вікової психології школярів, їх фізичних і співочих можливостей і т. п.).
2. Вид хорового твору із супроводом чи а капела (якщо із супроводом, то слід визначити характер супроводу – дублюючий або такий, що збагачує звучання хору самостійною розробкою музичного матеріалу).
3. Діапазон твору й кожної хорової партії зокрема (проаналізувати кожну партію). Роль хорових партій. Теситурні умови окремих партій. Теситурні й динамічні співвідношення між голосами. Регістри. Розподіл основного тематичного матеріалу між партіями хору, сольними голосами й інструментальним супроводом.
4. Інтенаційні труднощі. Діагностика хорових партій на предмет чистоти інтонування. Інтонування ступенів ладу. Інтонування інтервалів. Теситурні умови й труднощі інтонування.
5. Діагностику твору з погляду ансамблю: частковий чи загальний ансамбль. Указати, де зустрічається штучний ансамбль, причини, що його породили. Ансамбль ритмічний, динамічний.
6. Питання культури вокалу в хоровому співі: звукодобування, звуковедення (легато, нон легато, стакато, маркато тощо). Атака звука. Характер звуковедення і темброві фарби.
7. Стрій горизонтальний і вертикальний, його діагностику.
8. Види хорового дихання: загальне, за партіями, ланцюгове дихання. Розміщення цезур.

9. Діагностику тексту твору з погляду дикції (вокальність тексту, особливості дикції, вимова окремих приголосних, шиплячих, свистячих, наголоси в словах).

Виконання вокально-хорового аналізу передбачає проектування всіх компонентів хорової звучності на розкриття художніх образів твору. Одночасно вчитель моделює твір на колектив, який буде його вивчати.

У процесі аналізу музичного твору вчитель визначає методи його розучування з урахуванням вікових категорій школярів, їх знань, умінь і навичок у хоровій підготовці.

Виконавський аналіз учитель поділяє на два періоди, а саме:

- репетиційний період (процес розучування твору);
- концертне виконання (завершальний етап).

Аналізуючи репетиційний період, моделюючи його на хоровий колектив, майбутній учитель включає такі етапи:

- організаційний (необхідний підбір співаків, солістів, акомпанемент, інструментарій, нотний матеріал, приміщення, унаочнення тощо);
- розучування твору (розгляд методів вивчення музичного твору, поетапність роботи);
- застосування засобів диригентської виразності, прийомів;
- завершальний етап роботи над твором (підсумок, висновки).

Концертне виконання музичного твору передбачає аналіз таких компонентів:

- визначення виконавського плану на основі розкриття художнього змісту твору;
- характер та особливості диригентського жесту в процесі виконання твору (опис диригентських прийомів та їх зв'язок із засобами музичної виразності – динамікою, метроритмом, темпом, гармо-

нією, музичною формою тощо) та його зв'язок із музичним образом;

- труднощі й шляхи їх подолання в процесі управління виконавством.

Виконавський аналіз музичного твору передбачає діагностику методів управління хором колективом учителем під час творення ним художнього образу. Аналіз засобів музичної виразності в поєднанні із засобами диригентської виразності повинні створити уявну модель художнього образу. Перш ніж приступити до реалізації моделі майбутній учитель викладає її в письмовому аналізі, що сприяє його розвитку як диригента.

Педагогічний аналіз музичного твору передбачає дослідження його на предмет навчання, виховання та розвитку учнівської молоді. На цьому етапі аналізу вчитель визначає такі компоненти:

- навчальну мету реалізації музичного твору в процесі вивчення;
- виховну мету, яка переслідується при вивченні музичного твору;
- які індивідуальні відмінності учнів, їх інтереси, естетичні почуття, суспільні переконання він розвине в процесі вивчення твору.

Майбутній учитель визначає місце музичного твору в мистецькому потоці, його застосування в музичному вихованні школярів, яким подіям, історичним датам, суспільним явищам присвячений твір і де його можна використати. Значимість такого використання, конкретне його застосування в навчальному процесі визначають педагогічну спрямованість музичного твору.

Таким чином, актуалізація знань, умінь і навичок, отриманих у процесі вивчення гуманітарних, психолого-педагогічних, музичних дисциплін, відбувається внаслідок вивчення, як диригувати твір, написання аналізу та розучу-

вання і виступу з хором перед аудиторією з метою музично-естетичної діяльності як важливого засобу самоосвіти і самовиховання школярів.

Написання “Аналізу музичного твору” здійснюється студентами в кожному семестрі та результатом їх підготовки до диригентської діяльності в умовах школи й поза нею. У кінцевому варіанті навчання майбутній учитель пише “Дипломний реферат на музичний твір”, у якому піддає аналізу твори, які виносяться на державний іспит із диригування.

Ми вже вияснили, що анотація передбачає стислі, короткі відомості про музичний твір, його авторів і методи вивчення його із шкільним колективом (хором, класом, вокальною групою тощо). Проте, не зважаючи на лаконічність викладу матеріалу в анотації, до її виконання ставиться ряд вимог, які дещо різняться від структури написання аналізу твору. Найперша різниця в об’ємі інформації. В анотацію включаються відомості про твір в об’ємі, який можна подати за 15–20 хвилин. Цей матеріал повинен моделювати процес роботи, який забезпечує педагогічний успіх. А така постановка вимагає від майбутнього вчителя великої, кропіткої праці з вивчення музичного твору. Таке вивчення повинно поділятися на два етапи:

- музикознавчий аналіз твору для вчителя;
- моделювання педагогічного процесу вивчення твору з учнями та його виконання.

Перший етап самостійної роботи вчителя музики з музикознавчого оволодіння твором – це невидима попередня підготовча робота, від якої залежатиме наслідок педагогічної діяльності. Тому в структуру анотації ми вводимо два розділи, а саме:

- музикознавчу анотацію музичного твору шкільного репертуару;
- педагогічну анотацію музичного твору.

У розділ музикознавчої анотації включаються такі його напрями: історико-стилістичний, музично-теоретичний, вокально-хоровий, виконавський. У них включаються всі структурні елементи, які розкриваються в аналізі музичного твору, тільки в стислому викладі.

Педагогічний розділ анотації музичного твору включає в себе такі питання:

- визначення вікової категорії учнів, для яких написаний твір;
- урахування вікової психології учнів, їх фізичних, співочих даних;
- вступну бесіду до музичного твору;
- показ-ілюстрацію музичного твору;
- використання унаочнення до музичного твору;
- використання засобів технічного навчання;
- моделювання процесу розучування твору (робота з текстом пісні, опис методів розучування; вивчення музичного тексту; створення емоційного настрою розучування: необхідно вказати основні елементи навчання, виховання і розвитку учнів і методи використання диригентської техніки тощо);
- закріплення вивченого матеріалу, його ілюстрацію;
- висновки про виконану роботу учнями.

Даний розділ анотації моделює педагогічний процес, його діагностику шкільного репертуару, який учитель вивчає в класі або в позакласній роботі. Педагогічна спрямованість музичного твору, яку визначає майбутній учитель, дає змогу розширити анотацію в об'ємі, якщо вона виконується з хоровим колективом (20–30 хв) і зменшити в об'ємі для роботи в класі (15–20 хв).

У процесі написання анотації на музичний твір майбутній учитель повинен урахувати, що на етапі моделювання процесу розучування твору необхідно включити всі елементи хорового виконавства, розглядати “хоровий спів

як вид виконавського мистецтва, а не просто відтворення вивченого тексту (поетичного й музичного)”¹. Тому майбутній учитель піддає діагностиці всі елементи хорової звучності, моделює їх в анотації. При цьому слід пам’ятати, що, “навчаючи співу, ми не тільки турбуємося про якість пісні, а й про якість виконання, сприяємо цим розвитку смаків дітей. Ми розвиваємо в дітях свідомі судження не тільки про якість твору, а й про якість виконання”². Анотація повинна моделювати педагогічний текст, яким буде проголошувати вчитель свої вимоги, запитання, поради, рекомендації, вказівки. Не варто писати в анотації судження про дії вчителя, а необхідно моделювати мову вчителя, що сприятиме розвитку культури мовлення, готуватиме його дії, його педагогічну поведінку. Моделюванню педагогічного процесу розучування музичного твору студент навчається на індивідуальних заняттях із хорового диригування, піддає його апробації усно, а потім пише анотацію.

Таким чином, виконання анотації на музичний твір шкільного репертуару сприяє моделюванню педагогічного процесу в класі, з хоровим колективом у позакласній роботі, що, своєю чергою, готує майбутнього вчителя музики до диригентської діяльності в школі.

“Вивчення нових творів часто відбувається неправильно й тому стає важким і для диригента, і, особливо, для хору”³, – відзначає Павло Григорович Чесноков. Причини такого негативного явища таяться в самому диригенті. Головними причинами він називає:

- недостатнє вивчення диригентом партитури;

¹ Апраксина О. Методика музикального виховання в школі. – М.: Просвещение, 1983. – С.179.

² Гродзенская П. Воспитательная работа на уроках пения. – М.: Госиздат, 1953. – С.129.

³ Чесноков П.Г. Хор и управление им. – М.: Музгиз, 1961. – С.158.

- недостатня витримка й терплячість у роботі з хором;
- недостатнє знання можливостей хору;
- безплановість, непродуманість етапів роботи з хором.

“Диригент повинен перш за все засвоїти просту істину: неможливо навчити інших того, чого сам не знаєш”¹. У роботі із шкільним хором такі недоліки недопустимі.

Відомо, що диригування є складною психофізичною діяльністю людини, яка недостатньо досліджена як музичною педагогікою, так і психологічною наукою. Музикознавство розглядає цю проблему на рівні розгляду інтерпретації тих чи інших музичних творів, їх систематизації, творчості композиторів, діяльності видатних диригентів. Ще менше вивчається педагогіка культури вчителя-диригента. Коли диригент професійного колективу дбає про виконавську культуру, то диригент шкільного хору ще й виконує функцію вчителя, який здійснює навчання, виховання школярів різного віку. З цього приводу О.І.Поляков відзначав, що “дослідження з питань диригування можна поррахувати на пальцях, навчальних посібників і методичних рекомендацій надзвичайно мало”². І це зауваження справедливе. Тому наше звернення до важливої функції вчителя-диригента, до його спілкування з хоровими колективами різних вікових категорій, його взаємодії з ними постає перед нами як важлива науково-педагогічна проблема. Розв’язання цієї проблеми, хоча б частково, дасть змогу більш детально розглядати “мову диригента”, за допомогою якої здійснюється диригентська діяльність в умовах школи, формується його педагогічна культура.

Отже, *спілкування між диригентом і хором школярів* є домінантою, на якій базується весь процес музично-педагогічної творчості й диригентської діяльності.

¹ Чесноков П.Г. Хор и управление им. – М.: Музгиз, 1961.

² Поляков О. Язык дирижирования. – К.: Музична Україна, 1987. – С.3.

Хто такий диригент? В енциклопедичному словнику вказано, що диригент (від французького *diriger* – направляти, управляти) – особа, яка керує колективним виконанням музичного твору. Диригент проводить підготовчу роботу на репетиціях, виступає на чолі колективу в концерті або виставі¹.

Таким чином, диригент здійснює один із видів музично-виконавського мистецтва – керівництво колективом музикантів, співаків (оркестром, хором, оперною і балетною труппами, виставою), які 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 виконанням музичного твору (оркестром, хором, оперною чи балетною труппою). Мистецтво диригування – спеціально розроблена система жестів, міміки...”².

Знакова система диригування в навчальних посібниках стала називатися диригентською технікою. Шарль Мюнш із цього приводу заявляв, що перш ніж узяти на себе сміливість командувати... “треба набути техніку, яка не приходить сама по собі”³.

“Техніка диригування – це мова, на якій диригент звертається до хору чи оркестру. Диригент повинен володіти нею, оркестр і хор повинні її розуміти”⁴, – указував М.Малько.

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.157.

² Там само.

³ Мюнш Ш. Я – дирижер. – М.: Музыка, 1960. – С.19.

⁴ Малько Н.А. Основы техники дирижирования. – М.: Музыка, 1965. – С.86.

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

“Щоб говорити музикою, потрібно не тільки володіти цією “мовою”, але й мати, що сказати”¹, – зазначав Б.Теплов. Відповідно, щоб говорити музикою чи диригуванням, треба вміти не тільки думати й відчувати, а й висловлювати свої думки й 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, а саме:

- організаторські функції;
- функція вихователя;
- функція керівника;
- функція виконавця;
- функція інтерпретатора;
- творчі функції;
- функції репетитора.

Але для висвітлення нашої основної проблеми спілкування між диригентом і виконавцями важливими для нас є 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 організо-

¹ Теплов Б. Психология музыкальных способностей. – М.–Л., 1947. – С.49.

вана в ритм, і звучання нот у висотному положенні в умовах ладу є тією першоосновою, яку диригент вивчає і створює слухові образи у звуках. Усе це викладено композитором у партитурі: ноти, ритм, метр, такти, динаміка, 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 спілкуванні 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 й 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: нотний матеріал; музичний твір, перекладений із звукової системи на знакову систему – ноти.

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.556.

² Там само. – С.369.

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. Усі інші знакові системи спілкування підпорядковані основній системі – нотному тексту музичного твору. Диригентські дії є доповненням до знакової системи нотного тексту, у 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 й стає широким полем диригентської творчості та проявленням знакової системи спілкування тощо. Тут і реалізується першооснова функції музиканта. Уява про образи, одягання їх у звукову палітру, визначення технології їх опрацювання колективом виконавців – ось неповний перепік тих якостей, які необхідні в процесі реалізації функцій виконавця, інтерпретатора, репетитора, керівника й вихователя. Без розшифрування знакової системи нотного тексту, що закладена в партитурі, неможливе виконання головної і важ-

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

ливої функції створення внутрішньослухової уяви про музичний твір. Для спілкування диригента з хором необхідне детальне вивчення партитури, її знакозвучової системи, що дасть можливість створити внутрішньослухову уяву про музичний твір.

Функцію виконавця в процесі вивчення і виконання музичного твору здійснюють і диригент, і хор. З одного боку, диригент, який перекладає знання й 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 й на її основі здійснює виконання, наслідком якого є звучання музичного твору.

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

Перекласти свою музичну уяву на знакову систему диригентських дій виникає лише тоді, коли диригент глибоко вивчить 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 й реальне звучання, створене виконавцями в результаті спілкування диригента й 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

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

колективом диригент навчає її, що дає можливість здійснювати функцію інтерпретатора музичних творів.

Основні компоненти знакової системи диригування можуть бути поділені на два великих види: *слухові й зорові диригентські знаки*. До слухових зображальних знаків диригування належать інструментальне виконання музичних творів у процесі ілюстрації перед хором. “Інструментальне виконання є одним із найкращих засобів репетиційного процесу з непрофесійними виконавцями”¹ й у поєднанні з репродуктивним методом навчання дає позитивні результати.

Серед слухових знаків вагоме місце посідає *вокальне відтворення музичного твору*. Учителі-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 або інше поняття, мають важливе значення для колективних чи індивідуальних дій і на них базується вся робота диригента й виконавців.

Музична термінологія (категорія) в процесі спілкування відіграє надзвичайну роль. З її допомогою 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 й індивідуальному сприйнятті ним музики. Тому зведення знакової системи до стандарту дуже складна справа. Проте практика диригентського мис-

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

тецтва виробила таку (хоча часткову) систему “загальноприйнятої мови знаків” диригування. Вона вже зафіксована в численних посібниках із техніки диригування, однак 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 *спілкування як важливий елемент диригентської культури*, яка є складовою педагогічної культури й 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 й основи спілкування з хором. О.І.Поляков у роботі “Язык дирижирования” 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 й 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 безліч. З погляду на музикознавче розуміння, термін “спілкування” ми визначимо так: *спілкування – взаємодія диригента з виконавцем, хором, оркестром і налагодження творчості між виконавцями, яка спрямована на узгодження й об’єднання їх зусиль із метою до-*

сягнення найкращого виконання музичного твору й 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 одnobічній активності, впливу на ситуацію і такій дії диригента, коли його воля впливає на виконавство й приводить 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 й оцінки людей, світу музичного мистецтва, а через усе це – до самопізнання і самооцінки. Люди пізнають себе й навколишню дійсність завдяки різним видам діяльності. Музично-виконавська діяльність один із таких видів. Потреба в ній обумовлена естетичними запитами, необхідністю духовного збагачення.

Результат спілкування – це продукт матеріального й духовного характеру, який створюється в 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 ціннос-

тей. Для цього будують театри, концертні зали, створюють і вдосконалюють музичні інструменти, кладуть на ноти свою творчу працю композитори, видавництва випускають партитури, клавіри; пишуться дослідження про людей мистецтва, створюються нові засоби спілкування (телебачення, комп'ютери тощо). У спілкуванні реалізуються одночасно міжособові й суспільні відносини людей. Ми розглядаємо диригента як особу й 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 й раціональні аспекти особи диригента в процесі його пізнання музичних образів, їх трактування й основи, на якій він здійснює свою діяльність під час диригування.

Отже, процес формування особи як диригента знаходиться у сфері психології, і ми стверджуємо, що “спілкування” надає необхідні умови формуванню особистості, її свідомості й 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 диригентських дій, мови диригування. Ось чому спілкування розглядається нами як головний

¹ Лисина М.И. Проблемы онтогенезиса общения. – М.: Педагогика, 1986. – С.6.

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. У їх конкретизації має місце суб'єктивізм, який знаходить своє відтворення в 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 таких 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, який нерідко завдання спілкування в процесі диригування хором залишає поза увагою. Викладачі диригентсько-хорових дисциплін часто

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

зустрічають труднощі в 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 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.Арчажникова, проте про проблеми спілкування диригента з хором літератури обмаль. А про питання “мови спілкування” ще менше.

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 – усі процеси роботи з хором (оркестром) необхідно пояснити словом.

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

І.Мусін вважає, що мова диригента повинна бути лаконічна, коротка, стисла й обов'язково яскрава, образна¹.

І.Маркевич закликає: “Намагайтеся і на репетиціях говорити як можна менше”².

Проте важко собі уявити й те, 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 вміння. 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 зі 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 в 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 й знакової системи. У процесі виконавства для продумування реакції на знакову систему часу дуже обмаль, а попередній, репетиційний варіант дозволяє адекватно відповідати й 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 й демонструє їх на

¹ Мусин И. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – С.321.

² Маркевич И. О науке дирижирования. – М.: Музыка, 1970. – С.9.

концерті. Різниця тільки в тому, що художню картину можна зберегти в сталому вигляді, а диригент із хором (оркестром) на концерті буде творити кожен раз знову.

Отже, вербальне спілкування між диригентом і хором необхідне, його треба вміти проводити в 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 в процесі диригентської діяльності, нам необхідно вичленити його форми існування. Вербальне спілкування, як ми відзначили вище, найчастіше відбувається у формі діалогу. Він виконує певні функції, які потребують мовного пояснення, а саме:

- обмін інформацією, пов'язаною з вирішенням завдання музичного виконавства;
- обмін інформацією, яка необхідна для розуміння знакової мови диригента;
- обмін інформацією з метою планування спільної репетиційної, концертної діяльності, а також підбору й 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 й буде перетворюватися в діалог.

Діалог вербально-вербальний повинен бути “лаконічним” (І.Мусін), проте в 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 уяву, переживання.

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

Пояснення диригентом музичних образів, історичних подій, сутності людського життя, засобів музичної виразності й т. д. – звичайне явище в диригентській практиці. Слід зауважити, що процес пояснення передбачає наявність більш важливого суспільного явища, яке незрозуміле виконавцям. Пояснення повинно бути продуманим, лаконічним, точним і цікавим, тоді у виконавців пробуджується інтерес до музичного твору, викликати 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, у яких диригент використовує “уривки художніх і мемуарних творів, епістолярної літератури, щоденники видатних осіб тощо”², 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. Така форма спіл-

¹ Педагогіка. – К.: Вища школа, 1986. – С.169.

² Педагогіка. – К.: Вища школа, 1986. – С.169.

кування базується на вербальному методі й збагачує студентів-виконавців живими уявленнями, зміцнює зв'язок життя з навчанням. Під час проведення індивідуальних занять із 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 й позитивні зразки виконавства, що дає змогу включити в студента зорове та слухомоторне 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.

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” й т. д. Такі й 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. Ду-

же 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 й подібні команди голосно, виразно, коротко, по-вольовому й 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 й мати 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 в спілкуванні диригента з хором (оркестром) і є основним засобом їх взаємодії в 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 призводить 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 в диригентській діяльності найбільш актуальне в процесі роботи диригента над *дикцією поетичного тексту музичного твору*. Слід зазначити, що мовлення є індивідуальним і має відбиток суб’єк-

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

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

тивного бачення, воно відрізняється в кожній людині вимовою і часто відхиляється від мовних стандартів.

Тому процес вербального спілкування вимагає від диригента таких якостей:

- добре володіти рідною мовою;
- вивчати значення всіх слів, які зустрічаються в пісенному поетичному тексті;
- уміти правильно ставити наголос і слідкувати, щоб мовні наголоси збігалися 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 розділяються стосовно ритмічної структури музичного твору, диригент повинен оволодіти методикою співочої дикції.

Отже, фонетика (розглядає звуки мови), фонологія (вивчає звук і слово), акцентології (вивчає наголоси), синтаксис (будова слова, сполучення, конструкція) для вчителя-диригента в процесі вербального спілкування повинні бути головними.

Таким чином, вербальне спілкування вчителя-диригента з хором розглядається нами як один із найважливіших методів, який потребує спеціального навчання, щоб підготувати вчителя музики до диригентської діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Розділ IV. ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНИХ ХОРІВ УЧИТЕЛЕМ-ДИРИГЕНТОМ

§1. Педагогічні умови формування хорового колективу молодших школярів

Завдання як організувати шкільний хор із молодших школярів (1–4 класи) часто є важливою проблемою для вчителя музики й адміністрації загальноосвітньої школи. Щоб організувати хор із молодших школярів, необхідно визначитися, що ми розуміємо під поняттям *шкільний хор*.

Шкільний хор – це колектив школярів, об’єднаний однією метою – виконання посиленого дитячого репертуару засобом співу для спільного володіння вокальним мистецтвом і музикуванням і підвищення музичної культури в учнівському середовищі. Об’єднати молодших школярів у хоровий колектив можливо тільки завдяки певним якостям особи учня, якими він повинен володіти для успішного *функціонування хорового класу* як навчальної дисципліни, а саме:

- наявністю музичного слуху;
- співочим голосом;
- наявністю ритмічних відчуттів;
- сформованою музичною пам’яттю;
- мати зір, вокальний слух, дикцію.

Ці якості кожного учня можуть бути сформовані більшою чи меншою мірою, але вони вкрай необхідні для функціонування хорового класу молодших школярів. Відсутність однієї з вищеперерахованих якостей в учня робити неможливим функціонування хорового класу.

Перш ніж підбирати учнів молодшого віку для хорових партій учитель-диригент визначається, який тип хору

він буде формувати. Матеріалом для створення хорового колективу школярів будуть дитячі голоси, які можна поділити на дві групи – сопрано-дисканти; альти. З них учитель організовує певний *тип хору*.

Хоровий колектив, укомплектований тільки з дівчаток або хлопчиків, називають *однорідний хор*. Колектив хористів, що складається з дівчаток і хлопчиків, називають *мішаний хор*. Таким чином, за своїм типом хор молодших школярів поділяють на однорідний або мішаний.

Шкільний хор із молодших школярів за кількістю хорових партій поділяють на *види хору*, а саме:

- одноголосий;
- двоголосий;
- триголосий;
- чотириголосий.

Для створення певних педагогічних умов функціонування хору молодших школярів у школі виділяється спеціальне приміщення, яке називається *хоровий клас*. У ньому вчитель музики проводить уроки “Музичного мистецтва” й займається з хоровими колективами школи (хор молодших школярів, хор середнього віку, хор старшокласників), вокальними групами (молодшою, середньою, старшою), з постановки голосу солістів-вокалістів згідно з розкладом або в позаурочний час. Особливість цього класу полягає в тому, що в ньому на подіумі біля вчителя є пульта звукозаписуючої чи звуковідтворюючої апаратури, музичні інструменти: фортепіано, електроорган, звуковідтворююча нотна дошка, телевізор, відеомагнітофон, монітор комп’ютера та інші. Поруч у підсобному приміщенні розміщений малий ударний інструментарій, сопілки, кутники, дитячі ксилофони, нотна бібліотека. Клас радіофікований і озвучений. Хорові станки розміщені амфітеатром у чотири ряди зі стаціонарними пультами. Приміщення добре провітрюється і взимку помірно опалюється. У хоровому класі

займаються тільки музикою, хоровим співом і постановкою голосу в індивідуальному порядку.

Щоб організувати хор молодших школярів, учитель-диригент проводить *діагностику музичних даних*. Вона необхідна для того, щоб визначити наявність музичного слуху, ритмічних відчуттів і співочого голосу. З власного досвіду автора посібника діагностику музичних даних зручно проводити як для вчителя, так і для учня індивідуально та в ізолюваній системі “вчитель-учень”. Це дає можливість детально вияснити природні здібності, задатки й намітити шляхи їх удосконалення й розвитку. З метою відбору дитячих голосів для хору вчитель визначає найперший пошук, орієнтований на два типи – високі й низькі. Голоси молодших школярів, що не дотягують до високих або низьких звуків діапазону, як правило, розподіляють на другі сопрано-дисканти або перші альти. “Але якраз при такому методі можливі досить суттєві помилки, тому що сопрано часто розташовують в альти й виробляють у них горлові низькі ноти (інколи їх чомусь називають грудними) або високі альти надриваються на дуже високих для них сопранових нотах”¹, – стверджує професор В.А.Багадуrow. І практика такі помилки підтверджує. Тому він закликає, щоб визначення голосу школяра в хорову партію проводити більш уважно й професійним способом. Для визначення типу голосу в процесі прослуховування необхідно врахувати два фактори:

- якість звуковисотної інтонації учня;
- якість використання голосового регістра.

Відповідно до якості інтонацій дитячий голос можна поділити на три групи, а саме:

- з незадовільною інтонацією, які зовсім неправильно відтворюють мелодію пісні (“тудошники”);

¹ Багадуrow В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия пед-наук, 1953. – С.50.

- із задовільною якістю інтонування мелодії пісні, але із частковими помилками ритмічно чи інтонаційно;
- з гарним, відмінним інтонуванням мелодії пісні без помилок.

Якість звучання голосу школяра згідно з голосовим регістром ми умовно поділяємо на чотири групи, а саме:

- звучання на грудному регістрі;
- використано мікст, що межує з грудним типом;
- мікст, наблизений до фальцету;
- чистий фальцет.

Опираючись на поділ дитячих голосів на групи відповідно до типу регістрового звучання, треба зауважити, що таке звучання “досить умовне, тому що дуже часто учень, що співає пісню, наприклад мікстом, близьким до грудного звучання, на прохання учителя може повторити цю пісню у більш високій теситурі, використовуючи при цьому інший регістровий режим, ближчий до фальцетного типу. Проте рекомендуємо визначитися стосовно першого виконання, тому що регістровий режим при цьому був вибраний самим співаком”¹. Ці особливості необхідно враховувати в процесі прослуховування.

Визначаючи тип голосу молодшого школяра, учитель музики повинен керуватися певними його якістьями, а саме:

- діапазоном (сопрано-дискант – до¹–мі², альт – сі^М–до²);
- теситурою;
- силою звука.

Звуковисотний діапазон визначається звуковим об’ємом голосу молодшого школяра від найбільш нижнього до найбільш верхнього звука звукоряду. Голосові зв’язки кожного учня мають свої можливості, нижній і верхній поріг залежно від анатомічної будови голосового апарату, еластичності тканин, властивостей нервової системи, натренованості співу й т.д.

¹ Стулова Г.П. Хоровой класс. – М.: Просвещение, 1988. – С.66.

Найкраще й результативно можна встановити нижній поріг голосу школяра шляхом виконання поступово низхідного звукоряду. Встановлення верхнього порога голосу залежить від способу виміру звуковисотного діапазону шляхом співу вправи або звукоряду по півтонах уверх. Коли учень співає поступово висхідний звукоряд чи вправу грудним голосом, то десь у підході до перехідних тонів у звуці появляється напруга, що викликає в співака зупинку, появляється у нього відчуття, що далі він не може співати. Ця висота в молодших школярів з'являється десь у діапазоні до²-фа² й визначається як верхній поріг голосу.

Проте, якщо вміти налаштувати школяра на фальцетне звучання, то відкривається можливість розширення верхнього порога. Тому вчитель-диригент в оцінці діапазону учня повинен урахувати спосіб реєстрового звучання.

Діапазон молодшого школяра (особливо 1 клас) неможливо означити як постійний у зв'язку з ростом голосового апарату, навіть для одного віку школяра він буде різнитися залежно від співочих вправ, оволодіння співочими реєстрами, а також від індивідуальних особливостей організму.

Перші сопрано-дисканти й альти можуть зустрічатися як у дівчаток, так і в хлопчиків. Але перевірку й визначення співочого діапазону вчитель-диригент проводить окремо серед дівчаток і серед хлопчиків. Діапазон школяра визначається відповідно до типу голосу, а не статі.

Вокальна педагогіка визначає реєстрове звучання голосу залежно від декількох факторів, а саме: теситури, сили звука, способу звуковедення й артикуляції.

У процесі перевірки співу вихідного звукоряду в голосі школяра відбувається реєстрова перебудова за принципом вищий звук ближчий до фальцету, нижчий звук

ближчий до грудного. Відбувається одночасно настройка гортані, що сприяє досягненню верхніх чи нижніх звуків.

Таким чином, теситура є одним з основних природних факторів пристосовування і настройки гортані на той чи інший регістровий режим із метою досягнення бажаного тембрового звучання. Щоб настроїти голос учня на фальцетне звучання, необхідно йому запропонувати співати у високій теситурі; грудне звучання скоріше формується в низькій теситурі. Ці особливості голосу молодшого школяра повинен врахувати вчитель-диригент у процесі діагностики музичних даних для відбору в хоровий колектив.

Сила звука прямо пропорційна величині підв'язочного тиску. Якщо учневі запропонувати заспівати голосно, то можна переконатися, що його голос буде більш багатий на обертони, ніж спів тихий. Проте співати весь діапазон голосу від найнижчих до найвищих звуків суто грудним голосом із великою силою неможливо, тому що досить високі звуки можна заспівати тільки фальцетом. Таким чином, сила голосу є регулятором регістрового механізму.

Особливо наголошуємо, що першокласників у першому півріччі в хор не залучаємо, а з них створюємо підготовчу групу, яку поступово вчитель-диригент готує для введення в хорові партії і репертуар. “Чим раніше й цілеспрямовано ми організуємо вокальну діяльність дитини, тим більший вплив створимо на розвиток її вокальних задатків і здібностей”¹, – стверджує Д.Є.Огороднов, і практика це підтверджує.

Основною базою підготовки першокласників до участі в хоровому колективі є уроки “Музичне мистецтво”. Першочергове завдання гуртового співу на уроках – навчити співати кожного зокрема й колектив класу в цілому. Тому вчитель-диригент найбільше проявляє зацікавленість

¹ Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей общеобразовательной школы. – К.: Музична Україна, 1989. – С.35.

у вокально-педагогічній творчості в класно-урочній системі, що і є якісним показником його праці.

Найперше вчитель-диригент навчає першокласників підготовчої групи таких навичок і вмінь хорового класу, як:

- правильна співоча постава;
- напрацювати співочу дисципліну й поведінку в хорі;
- уміти користуватися співочим диханням (згідно з реченнями, ланцюгове дихання);
- спів м'яким, округлим звуком;
- чітка дикція;
- спів унісоном, чисто й злагоджено;
- ритмічна точність;
- введення в репертуар хору.

Ці навички та вміння впроваджуються комплексно, паралельно під час розучування репертуару хору молодших школярів. Одночасно першокласники вивчають спів методом релятиву та нотної грамоти, співаючи з партитури (її можна розмножити через ксерокс). Застосування двох методів учіння, а саме: пояснювально-ілюстративного й репродуктивного складає основу педагогічної творчості з першокласниками.

Таким чином, діагностика музичних даних молодших школярів із метою залучення їх у хор має свою методику, яка виявляє співочі якості учня, що дає основу його успішного навчання й успіху співочого колективу. Ця методика вимагає вмілого, творчого **поєднання пояснень і практичного показу співу** вчителем-диригентом у процесі прослуховування і визначення школяра до певної хорової партії.

Формування хорових партій із молодших школярів розпочинає вчитель-диригент з учнів 1-го класу, де й закладає хорове мистецтво школи на майбутнє.

Співоче виховання наймолодших школярів (1 клас) розпочинається не завжди з нульового циклу. Більшість

дітей навчалися співати в дитячому садочку, у родинному оточенні під керуванням мами, батька, родини. Зрозумілим є те, що діти володіють **розмовним звукоутворенням**, яке може й повинно послужити основою співочої звукотворчої діяльності молодшого школяра.

Зважаючи на те, що одним із важливих завдань на уроках музики в загальноосвітній школі є **навчити учня співати**, без чого майже неможливо вирішувати навчальний процес, учитель перш за все вивчає рівень і якість голосу першокласника. Одночасно переслідує мету: **визначити учнів для залучення у хор молодших класів**. Цей процес, на наш погляд, досить складний, тому що від результату цього дослідження буде залежати подальше співоче виховання у класі загалом і кожного учня окремо. Складність його пов'язана ще й із тим, що багато учнів першого класу досить часто вперше знайомляться з особою такого вчителя, який грає, співає і розповідає про музику. Діти нерідко замикаються в собі, проявляють несміливість, стидливість – особливо ті, що знають про свою неспроможність співати. З урахуванням того, що недавній “дошкільник”, у якого головна діяльність була “гра”, ставши учнем 1-го класу поміняв ігрову діяльність на “навчання”, одне з багатьох уявлень про вміння “гратися” – тільки гратися через почуття серйозно, з використанням голосового апарату.

Для формування співочих умінь і навичок учитель-диригент проводить певні етапи дослідження стану співочої культури школяра й застосовує такі методи навчання, які здатні вдосконалювати її стан.

Перший етап дослідження співочих навичок першокласника: необхідно зняти з дитини **психологічний стан невпевненості**. Тому важливо розпочати дослідження з навчання правильної посадки як необхідної установки для співу. Наступний крок – пояснити й продемонструвати основи й вимоги до правильного дихання в процесі мовлення і в момент співу.

Другий етап – розпочати співати один і той звук на певний текст (вправа на приму). Це дозволить учневі зняти стан невпевненості й відчутти співочий процес звукоутворення. Учителю пояснює, ілюструє і слідкує за правильним інтонуванням заданого тону, рівним за силою звука, не виходячи з діапазону, і розпочинає з так званих “**примарних звуків**”. Співати вправу треба від них вгору і вниз у спокійному, повільному темпі на нюансі *mf* (мецо-форте).

Третій етап дослідження голосу учня пов’язаний із визначенням музичного слуху й відчуттям чистоти інтонування. Однією з причин неправильної інтонації і висоти звука часто є те, що першокласники не володіють від природи стійкими навичками співу, не вміють себе слухати, у них ще не сформований “вокальний слух”, тому вони часто переходять на форсування звука. “Голосні звуки сприймаються важче, ніж тихі, і тому при голосному співі ослаблюється слухова увага”¹. Інша причина фальшивого співу окремих учнів пояснюється тим, що учні, які співають неправильно, переносять “манеру говорити” у спів. Тому роботу з ними необхідно перенести у спів високих нот їх голосового регістру, що дає позитивні результати для досягнення чистоти унісону в класі.

Четвертий етап дослідження співочих даних окремо взятого першокласника концентрується на ритмічних відчуттях. Марширування, вистукування, ритмічна вимова складів слова відомої пісні – ось неповний перелік можливостей виявлення ритмомоторних рухів дітей.

П’ятий етап – визначення рівня сформованості артикуляційного апарату школяра в процесі мовлення голосних, приголосних і наголосу в словах. Це дослідження необхідне для виховання дикції в процесі співу. Навіть ті діти, що мають проблеми з вимовою окремих приголосних, непогано ліквідовують цей недолік співаючи. Це саме явище спостерігаємо в дітей, які заїкаються.

¹ Работа с детским хором. – М.: Музыка, 1981. – С.15.

У процесі дослідження співочих даних у молодших школярів необхідно застосувати *репродуктивний метод навчання* – спів за зразком (інакше – наслідування), коли вчитель-диригент демонструє, як необхідно заспівати, і співає разом з учнем, що допомагає учневі звиряти чистоту інтонування. Процесу наслідування можуть послужити діти, які від природи володіють чистим інтонуванням. Усі елементи дослідження співочих здібностей першокласників можна проводити як на уроках, так і в позаурочний час. Це дасть основу створити стартові можливості вчителя для згрупування й об'єднання дітей згідно з їх голосами й визначити методи для виправлення і ліквідації недоліків, виявлених у момент вивчення співочих даних. Приведення голосових апаратів учнів класу до співочої норми, навчання і виховання співочих умінь і навичок потребують копіткої праці вчителя музики з *постановки голосу учня-першокласника*. Чи розроблена ця методика у вокальній педагогіці?

Багато вчених-дослідників вокальної педагогіки, співаків-практиків, диригентів шкільних хорів, учителів музики загальноосвітніх шкіл накопичили й розробили достатню кількість теоретичних і практичних рекомендацій у галузі навчання і виховання дітей мистецького співу. Це дало змогу створити наукову базу, за допомогою якої можна й потрібно підготувати майбутнього вчителя музики з дисципліни вокальної педагогіки дітей. Трудність цього процесу – розв'язання проблеми навчання і виховання з постановки голосу школярів різних вікових категорій. Проте окремі намагання останніх років увінчалися успіхом і про це говорять публікації¹. Ці та інші дослідження стверджують, що вокальну педагогіку дорослих неможливо повністю адаптувати до школярів. Тут необхідні інші

¹ Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості учителя музики. – Івано-Франківськ, 2007. – 306 с.

наукові й методичні дослідження і рішення. “Методика вокального виховання дитини визначається особливостями дитячої психології: якраз від них залежить, головним чином, специфічність методики виховання дитячого голосу”¹, – відзначав доктор мистецтвознавства, професор В.А.Багадуров. Найперше, на що звертає увагу вчений-вокаліст, це формування *співочих навичок*, а саме:

- співочого дихання;
- звукоутворення;
- чистоти інтонування;
- виразної дикції.

Незважаючи на те, що на вокальних навичках постійно наголошують навчальні шкільні програми з “Музичного мистецтва”, до цих пір спроби побудувати на цій основі систему співочого виховання школярів не увінчалися певним успіхом. Методика формування цих важливих і основних навичок не розроблена. А не розроблена вона тому, що не визначена *система вправ* для вироблення кожної конкретної навички. Зважаючи на те, що в молодших класах (1–2 класи) учні в основному співають хоровим унісоном, як найбільш складним об’єднанням звучання співочих голосів, досягнути чистоти інтонування досить складно. “Для отримання хороших результатів у вихованні вокально-хорових навичок чимале значення має створення загальних умов успішного їх формування, знання послідовності цього процесу. Прищеплюючи певну навичку або групу навичок, треба починати з того, щоб учні усвідомили, зрозуміли те, що їм треба робити, тобто усвідомили зміст завдання і засіб виконання дії. Ця умова вимагає вмілого, гармонійного поєднання пояснень і практичного показу”², – ствер-

¹ Багадуров В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия педагогических наук, 1953. – С.7.

² Гадалова І.М. Методика викладання музики в початкових класах. – К.: Музична Україна, 1994. – С.165.

джує І.М.Гадалова, і не погодитися з нею не можна. Але як прищепити ці важливі навички? Яка послідовність цих співочих дій? Ось основні методичні питання формування якості співу в хорі молодших школярів. Якщо вчитель-диригент сформує ці навички співочої культури першокласника, у подальшому вчителю музики залишиться тільки їх закріпити й розвинути, що значно легше завдання. Правда, воно вимагає терпеливості й часу, на що програма “Музичне мистецтво” відпускає чотири роки.

Навичка, як автоматизована дія, формується на основі одержаних раніше знань і відпрацьованих умінь. Виникає певна трудність у формуванні в першокласника відпрацювання вміння **співочого дихання**, з якого й необхідно формувати вокальні навички.

Співоча практика розрізняє чотири типи дихання, а саме:

- **ключичне**, коли працюють м’язи плечового пояса;
- **грудне**, коли спрацьовує грудна клітка;
- **черевне**, коли здійснюється дихання за рахунок роботи м’язів як грудної клітки, так і черевних.

Вокальна практика приймає змішаний **нижньореберно-діафрагматичний** тип дихання, коли піднімаються і розширюються нижні ребра, а верхня частина грудної клітки майже нерухома, діафрагма й черевні м’язи активні. При цьому співочий вдих береться активно, безшумно, через ніс із відчуттям понюху квітки. Нижні ребра легко рухаються в сторону, після цього відбувається коротке затамування дихання і струмінь повітря атакує голосові зв’язки. Співак затамованим диханням відчутти стан опори звука. В умовах хорового виконавства ці вміння відпрацьовуються з кожною окремою партією або групою голосів.

Безперечно, цей процес співочого дихання необхідно відпрацьовувати з допомогою дихальних вправ, які реко-

мендує Г.П.Стулова в посібнику “Хоровой класс”¹ і які ми застосовуємо у своїй практиці. Їх позитивний результат підтверджує практика:

Вправа 1. Короткий вдих за рукою вчителя і довгий сповільнений видих із рахунком 1, 2, 3, 4, 5... З кожним разом у процесі повторення вправи видих збільшується в часі на рахунок збільшення ряду цифр і поступового сповільнення темпу.

Вправа 2. Короткий вдих, у результаті якого нижні ребра рухаються в сторони й на цьому фіксується увага всього хору молодших школярів. Кожен хорист контролює свої дії, поклавши долоньки рук на нижні ребра. Видих довгий, із розрахунком. Ряд цифр поступово збільшується.

Вправа 3. Короткий вдих. Ребра рухаються в сторони. Затамування дихання і повільний видих із рахунком. При цьому хористи стараються зберегти нижні ребра в положенні видиху. Тобто положення в сторони.

Вправа 4. Короткий вдих. Нижні ребра рухаються в сторони. Затамування дихання. За жестом руки диригента м'якою атакою учні співають звук у межах зони примарного тону (фа¹ – ля¹) і виконують його рівним і помірної сили голосом. Спочатку звук витримуємо 2–3 сек, потім поступово збільшуємо його тривалість. Нижні ребра хористи фіксують у положенні вдиху. Для формування стійкої навички співочого голосу слід на кожній репетиції хору, на кожному уроці музики 2–3 хвилини повторювати ці вправи. Поступово вчитель включає вправи в процес співу.

Не вдаючись до фізіологічних і анатомічних пояснень, які сформовані й апробовані вчителем-диригентом, необхідно поступово навчити хористів основних прийомів практичного співочого дихання, коли функції діафрагми включені в роботу суто природно. Коли швидко набираємо

¹ Стулова Г.П. Хоровой класс. – М.: Просвещение, 1988. – С.38.

повітря, на звуці подаємо струмінь повітря і протяжливо, на повний голос вимовляємо склади слів пісні. Зрозуміло, що розказувати про діафрагму молодшим школярам зайве. Але, виконуючи такі вправи, хористи привчаються правильно брати дихання, відчувати опору звука, яка їм знадобиться в процесі співу. “Відомо, наприклад, що дихальні шляхи в дітей, у порівнянні з об’ємом легенів, відносно вузькі: діафрагма, мембранні й грудні м’язи в молодшого шкільного віку розвинуті недостатньо, і тому дихання поверхневе”¹, – звертає увагу професор В.А.Багадуров на цю особливість дитячого організму. Тому дихання молодші хористи беруть спокійно, не піднімаючи плечей і перед початком співу повітря вдихають безшумно, видихають його повільно й рівномірно. У процесі співу розподіляємо повітря так, щоб його вистачило до кінця слова чи музичної фрази.

Таким чином, навичка співочого дихання формується в молодших хористів шляхом природних відчуттів і зразка дихальних прийомів, продемонстрованих учителем-диригентом. Фіксація співочого дихання через діафрагму, поступове переключення дихального вміння в навичку – довготривалий процес, який тісно пов’язаний із ще однією основною навичкою – звукоутворенням, предмет розгляду якого в наступному розділі.

Навички напруженого, вільного, спокійного звукоутворення можна формувати як результат і наслідок правильного співочого дихання. Зважаючи на те, що голосовий апарат молодшого школяра відрізняється від голосового апарату дорослої людини тим, що він дуже вразливий, ніжний, постійно росте відповідно до росту всього організму й гортань із голосовими зв’язками у два, два з половиною рази менша від гортані дорослого, голосові зв’язки

¹ Багадуров Н.Л. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия педагогических наук, 1953. – С.63.

тонші й коротші, тому звук дитячого голосу високий і досить слабкий. Щоб розпочати процес співу, хорист повинен здійснити такі дії:

- узяти дихання;
- затамувати дихання;
- подати звук – атака;
- артикуляцію.

Узявши дихання, його необхідно на мить затамувати, і хорист намагається точно заспівати перший звук. Учитель-диригент пояснює і демонструє, що співати треба природним, легким звуком, без напруги. Голос повинен звучати дзвінко, красиво, інтонаційно чисто. Учитель-диригент шляхом проб і помилок практично через показ характеру звукоутворення формує навички звукобудування. Звук – основа виконавського засобу, а *голос – єдиний музичний інструмент школяра*. Щоб з'явився звук, необхідно застосувати дію: *атаку – спосіб подачі звука*. Це перехід голосового апарату хориста від вдихання повітря до співацького стану, коли видихання, струмінь повітря примушують частково або повністю зімкнутися голосовим зв'язкам. Атака співацького звука, залежно від характеру змикання голосових зв'язок, поділяється на такі види:

- придихова атака;
- м'яка атака;
- тверда атака.

Характеристика придихової, м'якої та твердої атак розкрита в III розділі даного посібника. Усіма цими видами звукової атаки володіє вчитель-диригент, але це не означає, що дітям необхідно пояснювати їх механізм. Важливо застосувати вправи подачі звука різними способами звукобудування, що дасть можливість сформувати навичку звукоутворення. Бажано, щоб учитель-диригент співав у високій теситурі звучання, тому що, слухаючи, його, учні повинні відчувати висотну напругу.

Із звукоутворенням тісно пов'язана також якість звука – наспівність. Щоб навчити молодших хористів співати протяжно, наспівно, потрібно навчити їх виконувати штрих legato, а також завершувати кінцівки музичних фраз. Протяжність у співі залежить від переваги у вправах голосних звуків, що характерно для дитячих народних пісень (наприклад: “Галя по садочку ходила” й т. д.). Шляхом співу на різних динамічних показниках слід застосувати всі три види атаки звука. Зважаючи на те, що атака є важливим засобом виразності співу, через яку формується якість звучання, учитель-диригент терпеливо навчає учнів співати без “під’їздів”, “без завивання”, що вимагає чистого інтування.

Чистота інтування – важлива навичка, що визначає якість співу. Навичка, яка характеризується точним відтворенням висоти звуків, правильним інтуванням, – одна з важливих якостей співочої культури.

Чистота інтування знаходиться у прямій залежності від наявності в молодшого школяра музичного слуху, який тісно пов'язаний із засвоєнням ступенів ладу. Ладовий принцип вокально-педагогічної творчості вчителя-диригента в хоровому вихованні молодшого учня сприяє науковому визначенню понять “музичний слух” і “ладове відчуття”, а також їх взаємозв'язку в розвитку музичних здібностей школяра. Напевне, тому Д.Є.Огороднов, розглядаючи розвиток “ладового відчуття”, стверджує, і не без підстав, що “ладове відчуття є **основою** музичних здібностей і загальної музикальності людини, ми тим самим закладаємо фундамент його всебічного музичного розвитку”¹.

Формування ладового відчуття в молодших школярів, їх звуковисотних уявлень – актуальна проблема сучасної

¹ Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – С.10.

вокальної і хорової педагогіки. Учителі-диригенти прекрасно знають, з якою кількістю погано інтонуючих учнів їм доводиться стикатися в процесі перевірки й відбору школярів у хор. Це сягає майже третини учнів у першому класі, які інтонують недостатньо чисто. Музична педагогіка взагалі і вокальна зокрема велику увагу приділяють пошукам нових педагогічних прийомів і навіть цілих систем початкуючого навчання дітей співати чисто. Аналіз методичних посібників і підручників, опублікованих в останні десятиліття, свідчить, що розвиток ладових звуковисотних уявлень учнів (а без нього не може сформуватися чисте інтонування) знаходиться в полі зору всіх авторів¹. З їх аналізу виходить, що існує дві системи початкового розвитку ладових відчуттів, а саме:

- **абсолютна** – опирається на лад, який виражений у певній тональності, на записі нот (знаків) у скрипичному, басовому ключах в абсолютній нотації висоти звуків;
- **відносна** – не пов'язує засвоєння ладу і його закономірностей із певною тональністю, а відповідно з абсолютним записом нот.

Добитися чистоти інтонування і паралельно **мелодичного строю** за допомогою першої (абсолютної) системи можна. Перша система базується на дисципліні сольфеджіо, яка в загальноосвітній школі є складовою частиною уроку музики, забезпечує вивчення музичної грамоти, нотної системи й правопису запису висотного звукоряду й

¹ Гадалова І.М. Методика викладання музики в початкових класах. – К.: Музична Україна, 1989. – С.171; Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Богдан, 2001. – 271 с.; Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – 164 с.; Маслій К.С. Виховання голосу співака. – Рівне: Ліста, 1996. – 120 с.; Сливоцький М.Ю. Методика навчання музики в 1–2 класах загальноосвітньої школи. – Івано-Франківськ: Лік, 1997. – 132 с.

ритмічної будови. На основі нотного запису й співу повному забезпечується розвиток музичною слуху. У першому класі, і в наступних, спів із нот потрібно розглядати як основну мету, як засіб музичного виховання і розвитку музичного мислення. “Тим самим і питання – коли вводити нотний запис? – вирішується однозначно: як можна раніше. Для вирішення завдань музичного всеобучу необхідно із самого початку пов’язати навчання дітей співати з вихованням навички “читання нот”¹. Для цього потрібні вправи.

Для системи вправ у вокальній роботі з хоровими партіями вчитель-диригент використовує сольфеджування, що й доводить свою ефективність у розвитку музично-слухових і співочих навичок учнів. З нашого погляду, необхідно записувати вправи для сольфеджування, беручи до уваги прийоми, що визначаються:

- методичними прийомами, які враховують можливості молодших школярів, перш за все діапазон їх голосів;
- урахуванням вокальних інтонацій згідно з українським пісенним фольклором, особливо дитячим;
- опорою на пісенний репертуар, що рекомендовано й використовується в навчальному процесі на уроках музики;
- забезпеченням достатньої уваги на дійову (ритмічну) й зриму (нотний запис вправ) наочність.

У допотний період (перше півріччя) підготовки хорова група першокласників засвоює чисте інтонування і мелодичний стрій на художньому репертуарі дитячих пісень, на дитячих наспівах чи вправах. Їх співають у зручній тональності й теситурних умовах. Завдання поступового оволодіння ладом (мажорним, мінорним) виникає, як пра-

¹ Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – С.11.

вило, у другому півріччі – з введенням нотного запису в скрипичному ключі. Система розвитку музичного слуху, ритмічних відчуттів будується на ладовому принципі. Однотимчасно відпрацьовується *гармонічний стрій* – урівноваження чистоти інтонування мелодії й акомпанементу до пісень.

Поряд з абсолютною системою сольфеджування з нот використовується *система відносної сольмізації – релятив*¹. Він також концентрує свою увагу на розвиток ладового слуху. Ручні знаки допомагають хористам легше засвоїти характерні риси кожного ступеня ладу – мажорного чи мінорного (тяготіння нестійких ступенів до стійких), активізують слухове сприйняття і контроль, адже ладове відчуття пісні складає основну умову досягнення чистоти інтонування. З'ясовується, що рухи кисті руки тісно пов'язані з діями голосового апарату, що “є всі основи розглядати кисті руки як орган мови – такий самий, як артикуляційний апарат”². Система відносної сольмізації використовує ручні знаки кисті, які закріплюються за кожним ступенем ладу³.

“На початковому етапі навчання, працюючи в одній простій системі нотних знаків, повністю допустимий релятивний підхід, тобто нехтування при співі абсолютним тоном. Вільне використання зручними для голосу тональностями створює добрі умови для вокального розвитку дітей”⁴, – вказує на зручність релятиву Д.Є.Огороднов. Зрозуміло, що на початковому етапі навчального процесу немає потреби знайомити учнів із скрипичним ключем.

¹ Ковалів В.Я. Методика музичного виховання на релятивній основі. – К.: Музична Україна, 1973. – 149 с.

² Кольцов М.А. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Просвещение, 1973. – С.132.

³ Додаток даної праці.

⁴ Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – С.18.

Таким чином, навчити співати учнів молодших класів – це означає, що вчитель-диригент розглядає ноти як засіб виховання музичного слуху, ладового відчуття і музичного мислення. Релятив – система музичного виховання до нотного періоду, яка опирається на організовані рухи кисті, тісно пов'язані з координацією вокальних дій через голосовий апарат. Формування навичок чистого інтонування здійснюються на українських дитячих піснях із гарною мелодичною будовою і поетичними текстами, які діти співають після сольфеджування або відносної сольмізації (релятиву). Вивчення поспівок чи пісень словами вимагає оволодіння ритмом і дикцією.

“Чистота інтонації – це наріжний камінь, на якому базується будова хорового мистецтва. Без правильної й точної звукової бази про утворення хору художнього значення не можна й думати. Наявність цілковитого ансамблю – унісонного і гармонічного – створює чистота інтонації”¹, – стверджує К.К.Пігров, і практика це підтверджує. Тому в процесі співу, опираючись на абсолютну систему, визначено *стійкі ступені ладу*, біля яких групуються *нестійкі ступені ладу*, що тяготіють інтонаційно до стійких. Стейкими ступенями ладу є I, III, V, VIII; нестейкими – II, IV, VI, VII ступені. Ураховуючи силу тяготіння між собою ступенів ладу, учитель-диригент будує інтервали, акорди й на їх базі визначає систему звучання гармонічного строю. Основу сучасної гармонії або інакше – вертикального строю акордів, становлять інтервали терції і секунди. Ці інтервали у вертикальній будові будуть зародками акордів мажорного й мінорного ладу. Вивчаючи хорові партії з молодшими школярами в мелодичному порядку, ми закладаємо основу гармонічного строю. “Отже, розглядаючи який-небудь хоровий твір із погляду мелодично-горизонтального строю, ми будемо детально розбирати мелодичну

¹ Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962. – С.27.

будову кожної хорової партії окремо, ізольовано від інших. Предметом вертикального (гармонічного) строю буде гармонічна форма інтервалу, як одночасне звучання тонів, що його складають”¹. Зважаючи на роботу вчителя-диригента з хором молодших школярів, який виконує одно-, дво-, триголосі хорові твори, гармонічний стрій буде залежати від *інтервалів консонансів, дисонансів і тризвуків і їх обернень*. Мажорний і мінорний тризвуки, що побудовані на I, III, V ступенях ладу, у процесі обернення становлять мажорні й мінорні секстакорди й кварт-секстакорди. Від точного інтонування мелодії кожної хорової партії буде залежати гармонічний стрій того чи іншого акорду. Крім збільшених і зменшених тризвуків, для того щоб вистроїти ці акордові звукосполучення, існує велика група септакордів. У триголосому хорі молодших школярів ці акорди звучать із пропуском певних ступенів ладу у своїй побудові. У цих акордах характерним є інтервал септима, тому вони називаються *септакорди*.

Септакорди складаються із чотирьох звуків і можуть будуватися на всіх ступенях мажору й мінору. Залежно від того, на якому ступені ладу знаходиться його основа, він буде мати різну назву. Наприклад: V ступінь дає назву септакорду – доміантовий; VII ступінь – малий ввідний і т. д. Якщо співати з хором септакорди ізольовано від музичного твору, то часто вистроїти їх до певної чистоти складає деяку трудність для дітей. Тому вчитель-диригент для чистого звучання того чи іншого септакорду в хорових партіях опирається на тяготіння ступенів ладу й “підтягує” їх до певної чистоти звучання. У цьому процесі важлива роль відводиться методу “показу”, “демонстрації” звучання власного голосу з певним поясненням озвучення шляхом проб і помилок. При відповідній мелодичній і гармонічній підготовці по хорових партіях звучання

¹ Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962. – С.41.

септакордів засвоюється хором досить швидко й порівняно легко. Слід опиратися не окремо на кожен септакорд, а на їх розв'язання в умовах ладу.

Широке розміщення будь-якого акорду утруднює на-строювання звуків, що його складають. Зважаючи на те, що хор молодших школярів складається з однорідних го-лосів сопрано-дискантів і альтів, діапазон хорових партій сприяє вузькому розміщенню акордів, що само собою сприяє точності інтонування між партіями.

Спільний спів хорових партій створює специфічну особливість звучання, що дістало назву *ансамбль*.

Ансамбль (франц. ensemble – разом, узгоджено, вкупі)¹ – це художня єдність виконавства, основана на во-кально-хоровій техніці колективу, та узгодженість усіх компонентів звучання. Основною умовою хорового ан-самблю є створення узгодженого звучання залежно від кількісного та якісного укомплектування хорових партій. Ансамбль – це якість звучання хорового колективу шко-лярів, і він має певні критерії свого визначення, а саме:

- однакову кількість школярів у хоровій партії одного вікового цензу (молодші);
- однакову якість голосів у хоровій партії (діапазон, сила звука, чистота інтонування);
- однотембровість у кожній партії.

Визначення за якістю хорового ансамблю молодших школярів буде залежати й від його видів:

- унісонний, або октавно-унісонний;
- динамічний ансамбль;
- мелодичний, гомофонний, поліфонічний, мішаний;
- ритмічний;
- дикційний;
- темповий.

¹ Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С.22.

Кількісне врівноваження молодших школярів у хоро-вих партіях, на наш погляд, і досвід не повинні перевершувати 15 школярів. Якщо хор складає чотири партії, то оптимальна кількість співаків повинна становити 50–60 учнів. Такий кількісний склад дає можливість учителю-диригенту забезпечити індивідуальний догляд за розвитком голосу кожної дитини та врівноважити достатню звукову палітру колективу. З таким кількісним складом легше досягнути чистоту інтонування. Це приблизно 10–15 учнів із кожного молодшого класу (1–4 класи).

Якість голосів – одне з основних завдань у процесі комплектування хоро-вих партій, які розв’язує вчитель-диригент на початку кожного навчального року.

Зважаючи на те, що комплектування молодших класів відбувається за іншими критеріями, перевірку й підбір голосів визначає вчитель і, найперший критерій, встановлює діапазон, силу звучання, наявність музичного слуху й ритмічних відчуттів. Тому, турбуючись про якість хоро-вих партій, учитель-диригент інколи може порушити кількісний критерій тієї чи іншої хоро-вої партії.

Делікатно треба ставитися до тембрального укомплектування хоро-вих партій молодших школярів. Одно-тембровість партій – важливий крок для досягнення хоро-вого ансамблю. Діти мають різне темброве зафарбування голосів. Завдання вчителя-диригента – визначитися з пошуком певного тембру й відмовитися від неякісного тембру. “Рідко, і все-таки зустрічаються голоси, тембр яких сильно відрізняється від типового зафарбування даної партії, у силу чого вони майже не мають можливості злитися із загальним тембром і з нею. Таких співаків із різко особливим тембром не варто приймати до хору: достатньо одного-двох таких голосів навіть на велику хоро-ву партію, щоб ансамбль був зіпсований”¹.

¹ Чесноков П.Г. Хор и управление им. – М.: Госиздат, 1961. – С.37.

Учитель-диригент хору молодших школярів розрізняє в хоровому виконавстві *природний і штучний ансамбль*. Природний ансамбль утворюється тоді, коли теситурні умови хорових партій є однакові й зручні. Штучний ансамбль передбачає згладжування сили звучання між хоровими партіями залежно від теситурних умов, їх урівноваження динамічно з перевагою в мелодії.

Слід зауважити, що точного механізму визначення ансамблю в хорі в процесі виконавства не існує. Цей процес віддається на розсуд учителя-диригента, на його реакцію в управлінні силою звука, ритмом, дикцією і т. д. “Вирішальне значення має чуття ансамблю: науково-теоретичних обґрунтувань у цій сфері ще немає”¹.

Таким чином, створити злагоджений, урівноважений ансамбль у звучанні хорових партій і між ними можливо тільки тоді, коли вчитель-диригент має виховані високохудожні смаки, володіє достатньо мануальною та вокальною технікою і в репетиційному процесі вміє відпрацювати елементи ансамблевої звучності школярів. Ці навички формуються на емпіричному рівні шляхом спостереження, наслідування майстерності викладачів у період навчання в університеті й особистій участі в роботі навчального хору.

Розглядаючи дикцію як важливий засіб вокально-хорової техніки, учитель-диригент найперше вчить молодших школярів формувати правильний звук через вивчення співу голосних: “а”, “о”, “у”, “є”, “і”, пов’язавши з приголосною губною “м”: *мі, ме, ма, мо, му*.

Щоб навчити молодшого школяра вимовляти голосні в процесі співу, необхідно продемонструвати, проспівати їх в єдиній округлій манері формування фонем, пояснивши, що прикриття звука здійснюється не за рахунок губ, а за рахунок гортані. Робота артикуляційного апарату пов’язана з формою й об’ємом ротової порожнини. Наприклад, звук “у” формується більш глибоко й далеко, ніж інші

¹ Чесноков П.Г. Хор и управление им. – М.: Госиздат, 1961. – С.37.

голосні. Для українців фонема “а” найбільш характерна в процесі співу й на неї рівняються всі інші голосні. Тому з молодшими школярами цю фонему необхідно використовувати постійно.

Основне правило дикції під час співу – швидке й чітке формування приголосних і максимум протяжності голосних. Цей процес забезпечує артикуляційний апарат, його м’язи. Як усі м’язи, їх необхідно тренувати. Для цього існують вправи, при яких відбувається укорочене проголошення приголосних і швидка зміна їх голосними. Тому в цьому процесі важлива повна свобода язика й нижньої щелепи.

Стосовно дикційної виразності на друге місце після голосних необхідно поставити півголосні, або сонорні звуки: “м”, “л”, “н”, “р”. Далі опрацьовуються дзвінки приголосні: “б”, “г”, “в”, “ж”, “з”, “д”, які формуються з участю голосових зв’язок і ротових шумів – глухі приголосні: “п”, “к”, “т”, “ф”, “с”, “т” формуються без застосування голосу та складають шуми; шиплячі: “х”, “ц”, “ч”, “ш”, “щ” – виключно шумові. Значення вищеперерахованих фонем для молодших школярів не є предметом їх вивчення, їх способи формування важливі для вчителя-диригента.

Тренування співочої дикції молодших школярів звично проводиться на складах слів пісенного репертуару, що створюють різні комбінації голосних із приголосними й різні мовні наголоси. Проте слід зауважити, що “досягнення механічної чіткості кожної фонемі призведе до беззмістовного скандування тексту. Таким шляхом не можна розкрити його зміст, і виконання не буде художнім. Робота над змістовною передачею тексту розпочинається з розподілення логічних наголосів згідно з фразами. При цьому необхідно зберігати правило: у простому реченні може бути тільки один головний наголос, усі інші наголоси змістовних груп слів знаходяться в підпорядкуванні до головного”¹.

¹ Стулова Г.П. Хоровой класс. – М.: Просвещение, 1988. – С.105.

Таким чином, формування навичок співочої дикції можна досягнути шляхом опрацювання різних форм: роботи над вимовою слів безпосередньо з твору, що вивчається, включення їх у розспівки.

Слід зауважити, що формування навичок співочого дихання, звукоутворення, чистоти інтонування, ансамблю, строю, виразної дикції необхідно розглядати як цілісний акт, як комплексні дії, при яких забезпечуються співоча культура молодшого школяра, основні напрями комбінування вокально-хорової техніки не тільки індивідуально, а й під час колективної праці¹. Творча вокально-педагогічна праця над піснею буде більш успішною, якщо учень молодшого віку не відвертатиме свою увагу від тих або інших технічних труднощів у процесі співу мелодії чи хорової партії. “Хорове дихання є одним із засобів художньої виразності, бо правильно розставлене дихання дає змогу глибше розкрити зміст літературного тексту, а загальнохорові цезури (короткочасне мовчання всього хору) дуже прикрашають спів, якщо вони логічно виправдані”², – звертає увагу на комплексне вирішення вокально-дикційної якості О.М.Коломоєць. З цим твердженням ми повністю згодні.

Нерозвинений акт співочої навички достатнього дихання негативно вплине на фонацію голосних і приголосних, а звідси на виразний спів, на дикцію.

Таким чином, формування навичок співочого дихання слід розглядати як основний акт, який забезпечує артикуляційний апарат для швидкої зміни приголосних голосними та їх фонації. Головною турботою диригента у звуковеденні буде кантиленийний спів.

¹ Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики. – Івано-Франківськ, 2007. – С.161–200.

² Коломоєць О.М. Хорознавство. – К.: Либідь, 2001. – С.49.

§ 2. Психолого-педагогічна характеристика хору школярів середнього віку

На основі загальної музичної освіти учнів середнього віку (5–8 класи) музичні потреби частково сформовані в молодших класах і їх розвиток можна поділити на дві групи спрямування, а саме:

- потреби в музичній інформованості;
- потреби в музичній діяльності.

Потреби в музичній інформованості розвиваються на ґрунті інтересів, які виникають у школярів до музичної діяльності виконавців-інструменталістів, виконавців-вокалістів, композиторів, вокально-інструментальних гуртів, хорових колективів тощо. Учні основної школи на базі знань, умінь і навичок, сформованих на уроках “Музичне мистецтво”, виявляють інтерес до життя і творчості музичних виконавців, композиторів, вивчають їх твори, збирають їх фонотеки, відвідують їх концерти, слідкують за розвитком музичної культури в різноманітному її прояві – естрадному, класичному. Їх потреби тісно пов’язані з емоціями. Інколи й саме переживання насолоди від музичного спілкування, прослуховування стає метою вміння, у якого з’являються потреби в естетичних переживаннях. У зв’язку із цим учні відвідують концерти, слухають записи виконавців, пропагують їх творчість. Безперечно, якщо ця діяльність музичного життя учня не реалізується в пробі власних сил у музикуванні, то такий її вид має споживацький характер. Але його цінність полягає в тому, що школяр накопичує знання про музичне мистецтво й отримує естетичне задоволення від спілкування з ним. Зважаючи на те, що підлітки сьогодні достатньо розвинуті інтелектуально, а технічний прогрес дає їм можливість слухати й пізнавати музику різних жанрів, стилів і виконавців, то часто в повсякденному житті підлітка музика створює фон. Цей фонний антураж ніякого впливу на його потреби не має, що

створює “музичну байдужість”. Тому потреби музичної інформованості необхідно виховувати, спрямовуючи цю діяльність підлітка для сприйняття музики певних стилів, жанрів або виконавських колективів. Слід зауважити, що сучасна музична педагогіка відпрацьовує таку методику музичного виховання, коли вчитель музики на уроках більше говорить про неї ніж навчає музичної творчості, дійового навчання. Така інформованість породжує бездумне споживацьке ставлення до музики й зводить нанівець лозунг “Кожен клас – хор”, який через розмови про музику втрачає можливість сформувати вміння і навички музичування чи то інструментального чи через спів.

“Знаючи роль потреби у формуванні особистості, треба так організувати процес виховання дитини, щоб виконання поставлених перед нею вимог було її потребою”,¹ – звертає увагу психолог. Музичні потреби участі в хорі, які сформовані в молодших школярів, дістають свій розвиток через *музичні інтереси й нахили*. “Під інтересом розуміють прагнення людини звертати на що-небудь увагу, пізнавати будь-які предмети і явища. Прагнення до якої-небудь діяльності називають нахилом”². Інтереси й нахили до музичної діяльності учнів середнього віку тісно пов’язані з естетичними почуттями, з емоційним життям. Вміння і навички співацької культури, відпрацьовані в хоровому колективі молодшого віку, стають джерелом активності особистості школяра, тобто його прагнення до діяльності для задоволення співочих потреб й інтересів у середньому віці. Інтерес, наприклад, до музики учень не відчуває, але у зв’язку з наявністю даного природою красивого голосу розуміє, що без знання музичної грамоти, обізнаності в галузі вокальної педагогіки не можна нічого досягнути. Завдяки зацікавленості у співі в школяра виникає інтерес до

¹ Гоноболін Ф.Н. Психологія. – К.: Вища школа, 1975. – С.131.

² Там само.

занять у хоровому колективі. Таким способом виникає **потреба в музичній діяльності**. Зміст інтересів свідчить про спрямованість учня середнього віку, про ту мету, яку він ставить перед собою, – задовольнити потребу у співі. Глибина музичних інтересів тісно пов'язана з музичним розвитком, наявністю музичного слуху, ритмічних відчуттів, музичної пам'яті, вокальної техніки тощо.

Безумовно, важливо для середнього віку учня, щоб його музичні інтереси відрізнялися дієвістю. Учень, який має пасивний інтерес, нічого не робить для серйозного задоволення свого інтересу, не може розвинути свої задатки й здібності. Тому, зважаючи на те, що музичні інтереси можна розвивати, спочатку спонукаючи учня до відповідних занять у хорі, потім – із розширенням музичного кругозору, інтерес постійно зростатиме й поглиблюватиметься.

У старших підлітків (7–8 класи) проявляється потреба до популярності, що сприяє їх участі у вокальних гуртках, солоспівах і т. д. Одночасно в них яскраво виражається потреба до самовиховання. Воно служить учневі не тільки як засіб його самоствердження у вокальному гурті чи хорі, а сприяє формуванню певної мети популярності, навіть віддаленої. Ця вікова особливість може бути успішно використана вчителем-диригентом для залучення старших підлітків до хорового мистецтва. Якщо залучення до високої музики увінчається успіхом, то вони зрозуміють, що музика не тільки “фон” у їхньому житті, не супровід молодіжних дискотек, розваг, а велика можливість зробити музику джерелом самовиховання.

Виховання музичних інтересів у підлітків через вокально-хорове мистецтво сучасна музична педагогіка розглядає як найбільш проблемне. Розвиток і навчання підлітків стає найбільш важливе як на уроках музики, так і на репетиціях хорового колективу. Якщо репетицію хору вчитель проводить без особливого емоційного захоплення,

емоційних вражень і переживань, то такі заняття не сприяють формуванню і розвитку музичних потреб та інтересів. Проведення хорових виступів у концертах на низькому художньому рівні, без успіху перед публікою, їх млявість остаточно поховують заінтересованість підлітків брати участь у музичних колективах.

Прикладом успішної хорової діяльності хору підлітків є “Зоринка” з міста Тернопіль під керівництвом Ізидора Доскача й Анжели Свідун. У 2006 році на світовому конкурсі хорової музики імені Бели Бартока в Угорщині вона увінчалася завоюванням першої премії, а її керівники визнані кращими маестро-диригентами. Часті успішні концерти з творів українських композиторів, музики зарубіжних авторів виховують музичні інтереси й стали прекрасним стимулом до навчання хорового мистецтва. Під його впливом у підлітків розвивається інтелектуальна активність і музично-хорові потреби прекрасного колективу впродовж багатьох років. Вік колективу – 9–14 років.

На рівні учнівської діяльності з музичного навчання розрізняють *пасивні й активні інтереси*.

Пасивні інтереси підлітка до музики проявляються як недостатньо сформована якість школяра. Це пояснюється тим, що, навчаючись у молодших класах, учень проявляв до музики недостатню увагу. У підлітковому віці з-за кращої фізіологічної і фізичної сформованості й масової уваги учнівської молоді до музичного життя школи, музичного фону в навколишній дійсності, технічного прогресу (магнітофони, комп’ютери, телебачення) зароджуються пізнавальні інтереси до літератури, історії, математики, у тому числі й до музики як масового явища. В основному пасивні інтереси характеризуються споглядальністю, при якій учень відчуває почуття насолоди від слухання чи розважаючись музичним мистецтвом, але не проявляє активності, щоб глибше пізнати й вивчити його. Учні з пасив-

ними музичними інтересами, як правило, не навчаються гри на музичних інструментах, не беруть участі в хорових колективах, вокальних малих формах, але досить часто збирають фонотеки певних вокально-інструментальних груп, співаків, використовуючи цю музику як “фон” власного життя. Проте захоплення певним видом музичного мистецтва може привести його до проявлення активності, включитися в музичну діяльність учнівських гуртків, колективів.

Активні музичні інтереси характеризуються проявленням дієвості підлітка, коли він не обмежується спогляданням, а включається в діяльність хорових колективів школи, малих вокальних форм, сольного співу. Часто музична діяльність підлітка в шкільних колективах його не задовольняє і тому він вступає навчатися в музичну школу, не пориваючи участі в музичному житті школи. Активний музичний інтерес – один із важливих збудників розвитку підлітка у формуванні музичних знань, умінь і навичок хорової справи, сприяє розвитку здібностей і характеру.

Таким чином, музичні потреби й інтереси в підлітковому віці школяра проявляються як пасивні й активні, що пояснюється фізіологічним і фізичним дозріванням організму, запасом знань і досвіду, набутих у початковій школі. Розвиток інтересів найкраще формується в процесі участі підлітків у музичних колективах школи та на уроках “Музичного мистецтва”.

Новий етап вокально-хорового виховання розпочинається з основної школи (5–8 класи), де школярі перейшли з молодішого віку в підлітковий, і фізіологічна, фізична якість організму суттєво змінюється. Це і вплине на вокально-хорову творчість учителя-диригента в порівнянні з такою творчістю з молодшими школярами. На цю діяльність учителя вплинуть психологічні особливості розвитку в підлітковому віці, який психолого-педагогічна література

характеризує як “переломний”, “важкий”, “критичний” тощо. Цей період характеризується особливостями переходу від дитинства до дорослості, особливо в 5–6 класах. Психологи відзначають (практика це підтверджує), що кожному періоду дитинства відповідає свій провідний тип діяльності, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психологічних процесах і психологічних особливостях особистості школи на певній стадії його розвитку. Провідною діяльністю підлітка є спілкування, яке полягає в побудові стосунків із товаришами на основі певних моральних норм, що опосередковують вчинки підлітків¹.

Підлітки критично оцінюють поведінку й діяльність дорослих людей, проєктуючи цю діяльність на себе. Загострюється увага на формуванні ідеальної особистості й часто нею стають співаки, музиканти, що, своєю чергою, лягає в основу їх діяльності й наслідування. Особливо в якості співака, бо цим інструментом володіє школяр, – це голос. Тому в структурі художніх інтересів підлітка спів займає головне місце. У побуті школяр формує свою вокальну фонотеку, слухає її, пропагує і часто наслідує.

Молодший підлітковий домотаційний вік сягає з 10 до 12 років, що охоплює навчання в 5–6 класах. Необхідно зазначити, що в середніх класах постановка та розвиток голосу підлітка складають певну трудність. Нерідко відсутність співочих навичок, які повинні бути частково сформованими в початкових класах, призводить до того, що більш складний репертуар учні співати неспроможні, а простий, доступний їм не цікавий і опрацьовувати його не хочуть. Тому перед учителем-диригентом постає педагогічне завдання, вирішення якого можна здійснити двома способами: підібрати цікавий, доступний навчальний матеріал у вигляді вправ для розспівки й пісень дво-, триго-

¹ Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Богдан, 2001. – С.26.

лосого викладу; активізувати індивідуальну постановку голосу в тих учнів, які володіють достатньо сформованою вокальною технікою та постановкою ансамблевих голосів хорових партій. Учні із недостатньо розвинутими співочими навичками підключити до простого, примітивного ритмічного супроводу, що сприятиме загальному музичному розвитку й діяльності.

Особливо уважно вчитель-диригент повинен продумати процес сольфеджування одно-, двоголосих вправ і розспівок з урахуванням робочого співочого діапазону як на репетиціях хору, так і на уроках “Музичного мистецтва”. Тому необхідно “зацікавити підлітків важливими для них проблемами, частіше чергувати форми роботи на уроці, залучати їх до активної художньо-творчої діяльності. Багатьом учням подобається те, що дається легко і приносить успіх. Водночас їх дедалі більше приваблює зміст, який вимагає інтелектуальної активності, самостійної дії, розширює кругозір”¹. Таку інтелектуальну активність і науковість дає спів із нот і вивчення нотної грамоти. У якості певних вправ можна використати окремі фрагменти пісні, що буде вивчатися хором, класом. Вивчену пісню варто співати під оркестрову фонограму-акомпанемент, а вчитель стає в цьому процесі диригентом, урівноваживши силу звука акомпанементу й співу класу. Активізувати інтерес до співу пісень усім класом чи хором – необхідна умова вокально-хорового виховання, і тут необхідна опора на свідомість учнів, на їх знання, які сформовані в попередніх класах. Немає потреби безкінечного повторення вправи, пісні без точного визначення й усунення недоліку або недоліків, здатності покращати хорове виконавство й вокальну техніку.

Спів є природний спосіб проявлення естетичних почуттів і ніякими розмовами про музику його неможливо

¹ Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Богдан, 2001. – С.28.

підмінити, розмова про спів розвиває споживацькі потреби до музики. “Урок музики (співів) у загальноосвітній школі, за якою б програмою він не проводився, є комплексним. Він включає три предмети: *вокально-хорову роботу, спів із нот (сольфеджіо, нотна грамота) і слухання музики*”¹. У музичних школах на кожен із цих предметів надається окреме заняття, а саме: вокально-хорова робота – хоровий клас; спів із нот – сольфеджіо; слухання музики – музична література. Зміщення їх на один урок музики й репетицію хору вимагає від учителя-диригента не формального їх поділу на три рівні частини, а вдосконалення нових підходів в організації вокально-хорової діяльності учнів. Треба зробити комплексним не урок чи репетицію, а саму вокально-педагогічну творчість учнів і вчителя. Переважно ці три складові комплекси уроку “Музичне мистецтво” чи репетиції хору “Методика музичного виховання” розглядає “тільки з позицій загальної зв’язку розділів дисциплін (вокально-хорова робота, сольфеджіо, слухання музики), а не з позицій формування в кожній дитини співочого голосу, вокальних навичок і на цій основі – розвитку музичальності (ладового й метроритмічного відчуття) й культурні сприйняття”², – справедливо звертає увагу Д.Є.Огороднов, указуючи на питання навчальної музичної діяльності школяра на уроці. Зважаючи на це, значну роль на уроці й на репетиції хору спів закладає певний фундамент для занять сольфеджіо, яке націлене на розвиток музичного й вокального слуху, ритмічних відчуттів, чистоти інтонування, дикції тощо. Вокально-хорові вправи дають “не тільки загальні напрями співочого виховання, але розкривають перед учнями й учителем “тайни” вокалу, допомагають розкривати й конкретні труднощі, які зустрічаються в пісен-

¹ Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – С.72.

² Там само.

ному матеріалі, бачити їх ніби через збільшуюче скло й долати з користю не тільки для художнього виконання пісні, а й (головне) для вокального розвитку учня”¹. У цьому випадку особливу увагу слід надавати хоровому співу без супроводу.

Вокально-хорова творчість учителя-диригента на уроках і репетиціях хору в 5–8 класах спрямована на розвиток навичок співу, які були закладені в початкових (1–4) класах. Це помітно на вже сформованому звукоутворенні та звуковеденні школярів молодшого підліткового віку – 11–12 років (5–6 класи). Голоси їх характеризуються дзвінкістю, чистотою інтонування та виразністю тембрового забарвлення. Коли в молодших класах і в хорі поділ на перші й другі голоси можна було провести умовно, то в молодших підлітків у зв’язку з розвитком голосових м’язів голоси звучать сильніше, збагачені обертонами, збільшений їх діапазон, що дає можливість по-іншому підійти до їх діагностики. В 11–12 років голосові зв’язки підлітка помітно збільшуються, закінчується формування голосових м’язів, їх коливання поширюється на всю голосову складку, а не тільки на краї, збільшуються легені, зміцнюються діафрагматичні м’язи й усе це в сукупності впливає на зростання сили звука та його якість. Особливо це помітно на виділенні грудного, головного та змішаного регістрів. Грудне резонування грудної стінки вібує усією масою. Звуки головного регістру (фальцет) характеризуються м’якістю і невеликою силою. Це пояснюється неповним змиканням голосових складок, які сильно натягнуті й коливання відбувається тільки їх краями. Такі особливості дають змогу вчителю-диригенту провести діагностику голосів для визначення їх за типами й розміщення в хорових партіях, а саме:

¹ Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – С.75.

- визначити їх діапазон;
- визначити реєстри й тембр;
- визначити дикційні особливості;
- визначити їх слухові особливості.

У зв'язку з тим, що викладання музики в молодших класах часто проводять учителі-класоводи, учитель музики в 5-му класі повинен на основі діагностики визначити рівень співочої культури молодших підлітків і спрямувати постановку їх голосу на подальший розвиток і виховання. Необхідно визначити їх тип: сопрано, дискант, альт.

Високі голоси молодших підлітків-дівчат називають *сопрано*, хлопчиків – *дисканти*, а низькі голоси дівчаток і хлопчиків – *альти*. Найперше вони будуть різнитися між собою за тембровими особливостями й за діапазоном.

Тембр *сопрано* (дисканта) світлий, легкий, дзвінкий і в 11–12 років сягає *до¹–фа–соль²*; 13–14 – *до¹–соль–ля²*.

Голос *альта* звучить насичено, сильно в грудному реєстрі й верхньому діапазоні сягає *ля–сі–ре–мі²*.

Поділяючи підлітків відповідно до хорових партій, дуже важливо не допустити помилки, бо спів не своїм голосом може призвести до його втрати або захворювання. “Діапазон дитячих голосів узагалі не може бути точно встановлений ні стосовно статі, ні стосовно віку, ні за типом голосу. Коливання згідно з усіма рівними умовами величезні, і тут відігріє свою роль музичне середовище, обдарування, любов до співу, стан здоров'я, клімат та інші фактори”¹, – звертає увагу професор В.А.Багадуrow. І ми із цим твердженням згодні.

Таким чином, численні спостереження і робота з підлітками на уроці та хором дозволяють зробити такі висновки:

¹ Багадуrow В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия педнаук, 1953. – С.53.

- для розвитку й постановки голосу школярів підліткового віку необхідно використати всі голосові регістри: грудний, фальцетний, мікст;
- грудний голос, як і фальцетний, можна використовувати у вокально-хоровій творчості й він може звучати без напруги та форсування, якщо вміло використовувати теситуру;
- співочими методами можна навчити підлітків керувати звукоутворенням у будь-якому регістрі, розвивати тембр, діапазон, силу звука відповідно до певних меж;
- ураховуючи співочі природні особливості й певну послідовність формування їх, можна оволодіти різними голосовими регістрами у вокально-хоровій творчості.

Ураховуючи те, що “спів є природним способом вираження естетичних почуттів, дійовим засобом активного залучення школярів до музики, з усіх видів виконавського мистецтва він є найдоступнішим для дітей видом музичної діяльності, порівняно легко засвоюється ними... Тому спів здавна розглядається як один з основних засобів музичного виховання”¹. Проте хоровий спів вимагає копіткої роботи й значної вокальної попередньої підготовки з постановки голосу підлітків і хормейстерської майстерності.

Правильне звукоутворення характеризується вільним співом без форсування й зайвої напруги, у близькій вокальній позиції, дзвінким, округлим із співочим вібрато голосом, що застосовується в будь-якому регістровому режимі гортані. Щоб настроїти голос підлітка на *фальцетне звучання*, потрібно зберігати певні умови, такі як: теситура – *висока, середня*, близька до високої – *соль¹–ре–мі²*; динаміка – *pp, tr, mf*; голосні – *а, о, у*; спосіб артикуляції

¹ Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Богдан, 2001. – С.93.

– *напівусмішка*: звуковедення (штрих) – *стакато й легато*. Усі ці умови необхідно здійснювати на вокальних вправах¹.

Мета перед учителем-диригентом одна – активізувати правильне звукоутворення в момент атаки звука.

Краща якість звука проявляється в процесі співу в близькій вокальній позиції, що контролює відчуття резонування маски. Тут відіграє значну роль спосіб артикуляції голосних².

Пропонуючи підліткам виконувати вправи по півтонах вверх і вниз, поступово диригент розширяє їх звуковисотний діапазон, одночасно контролює голосове напруження.

Настроюючи голос підлітка на правильне звукоутворення в *грудному звучанні*, диригент керується іншими умовами на відміну від фальцетного, а саме: теситура – *низька, середня*, близька до низької (*соль’–соль^М*); динаміка – *f*; голосні – *а, о, у, є, і*; атака – *м’яка, активна*; спосіб звуковедення (штрихи) – *нон легато, легато*; емоційний настрій – *строго, урочисто, велично*; спосіб артикуляції – *добре відкритий рот, округлі губи*. З метою отримати грудне звучання, найбільш високі або низькі тони необхідно використовувати спів висхідних і низхідних тетракордів або вправ³.

Опрацювання звуковисотного діапазону школярів підліткового віку звично розпочинається з *примарних тонів* голосу. Такі звуки є в кожному голосі підлітка як у сопрано-дисканта, так і в альтів. Вони розташовані в середині діапазону *фа¹–ля¹*. Розспівуючи голоси, слід використовувати “ланцюгове дихання” для відстроювання в хоровій партії на певних звуках унісону, коли всі голоси

¹ Додаток до даної праці.

² Там само.

³ Там само.

зливаються за силою звучання, тембром і висотою. Слід співати від примарного тону зверху вниз по звукоряду. Отримане звучання, як мірило, еталон, необхідно поступово переносити на сусідні звуки звукоряду вверх і вниз. Якщо тільки відчуєте зайву напругу у звучанні голосів хорової партії, треба знову повернутися до примарної зони.

Для точного інтонування необхідно змінити вправи-поспівки на звуки тризвуків – мажорних і мінорних. Вони мають за мету, рухаючись хроматичним звукорядом, розширити й вирівняти регістрове звучання хорової партії.

Розвиток динамічних показників звучання хорових партій на репетиції – одне з важливих завдань відпрацювання засобів музичної виразності в будь-якому регістрі діапазону. Для того, щоб визначити динаміку хору підліткового віку, потрібно дослідити дві крайні точки не форсованого звучання всього колективу на *f* і на *p*. Таку саму динамічну шкалу визначити по всьому діапазону й регістрах кожної хорової партії. Між крайніми точками визначаються середні динамічні показники *mp*, *mf*. Між середніми й крайніми динамічними показниками використовуються змінні нюанси хорової партії: *крещендо*, *димінуендо*. За часовим виміром вони бувають довгі й короткі. Довге крещендо, як і коротке, має критерій виміру в періоді, реченні, фразі. Увага хористів повинна бути загострена на тому, щоб нюанс *pp* чи *ff* був досягнутий у потрібній точці вправи або пісні й щоб у процесі співу на *піано* тонус м'язів голосового апарату був такий активний, як при *форте*. Слід диригенту практикувати з хором спів змінних динамічних показників на одному звуці, однакової висоти, поступово крещендуючи чи послабляючи звук.

Тембр голосу підлітка залежить від впливу багатьох об'єктивних і суб'єктивних причин і факторів. У методичних працях про специфіку звучання підліткових голосів підкреслюється, що тембр звучання голосу пов'язаний, го-

ловним чином, з індивідуальними особливостями будови морфології й анатомії дитячої гортані¹. На тембр підліткового голосу впливає ендокринна система, статеве дозрівання, залози внутрішньої секреції тощо. Напевно тому темброве звучання кастратів не змінюється внаслідок позбавлення їх відповідних статевих гормонів. Їх голос за своїм характером залишається дитячим, тільки змінюється гортань і сила звука.

Робота диригента над тембром голосів підлітків у хорі розпочинається з настроювання їх на полегшене, більш зручне звучання в діапазоні примарних тонів. Одне із завдань цієї праці – вирівнювання звучання голосів на весь діапазон за рахунок злагоджування реєстрів. Цю роботу необхідно здійснювати на тих самих вправах, які ми використовуємо для розвитку звуковисотного й динамічного діапазонів. Поступове їх розширення буде природно супроводити й поступово збагачувати темброве звучання голосу.

Таким чином, керувати тембровим звучанням співочого голосу підлітка – це значить керувати *регiстрами*, тому що вчитель-диригент не може впливати на діяльність його ендокринної системи чи змінювати анатомію гортані. Способи управління тембровим звучанням із точки зору вокальної педагогіки “залежать від ряду факторів: теситури, сили звука, виду атаки й способу звуковедення, типу голосу та способу артикуляції, а також емоціонального настрою, пов’язаного з художнім образом виконуваного твору”².

Опрацювання темпових показників у процесі хорového співу відбувається на контрастному виконанні вправ і

¹ Стулова Г.П. Хоровой класс. – М.: Просвещение, 1988; Голинова М. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1964; Багадуров В.Л. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия педнаук, 1964.

² Стулова Г.П. Хоровой класс. – М.: Просвещение, 1988. – С.69.

пісень: помірний темп, повільний темп, скорий темп. При цьому диригент слідкує за запасом дихання і його правильним використанням у динамічних показниках.

Отже, опрацьовуючи хорову техніку з підлітками, важливі не кількість використаних творів, поспівок, а їх певна послідовність при поступовому ускладненні й комплексному вирішенні завдань стосовно звукоутворення і діапазону голосу, динамічних і темпових показників, насиченості й різнобарвності тембрів, рухливості й емоційності засобів вокально-хорової виразності.

Перший етап формування музичної особистості школяра – середній шкільний вік. Організація хору середнього шкільного віку відбувається в 5–8 класах і має поглиблений розвиток умінь і навичок співацької культури, закладених у хорі початкових класів. Школярі 10–14 років найкраще розвинуті фізично й психологічно для хорової творчості в позаурочний час. У цей період найповніше розквітають голоси дівчат і хлопчиків. Голоси набувають дзвінкості, тембральності, індивідуального забарвлення. Звук значно сильніший, збагачений обертонами, розширений діапазон – ось які якості характеризують цей шкільний вік¹.

Складається хор середнього шкільного віку з голосів, які поділяються на дві групи: сопрано (дівчата) й дисканти (хлопці) – високі голоси; альти (дівчата й хлопці) – низькі голоси. Відповідно, і високі, і низькі поділяються на сопрано I і II, так само поділяються альти – I, II. Щодо загального діапазону, то він має таку шкалу: сопрано або дисканти – високий дитячий голос обсягом *до¹–со²*; альт – *со¹, ля^m – ре, мі* – низький дитячий голос.

Сопрано, дисканти перші. До них відносяться легкі, дзвінкі, рухливі голоси, які вільно звучать у другій октаві й іменуються “*робочий діапазон*”. Робочий діапазон ви-

¹ Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики. – Івано-Франківськ, 2007. – С.201–210.

значає обсяг звуків, які можуть бути корисними для хорового звучання, і буде мати такий обсяг: $фа^1$, $соль^1$ – $соль^2$, $ля^2$ – перші сопрано.

Сопрано, дисканти другі. Голоси мають напружену й важку верхню теситуру, це – $мі^2$, $фа$, $соль^2$, $ля$, зате звучать повно, соковито, виразно в першій октаві, особливо у верхній її частині – $фа^1$, $соль^1$, $ля^1$, $сі^1$ – звуки.

Сопрано перші й другі характеризуються багатством тембрів і широкою палітрою динамічних і темпових показників від pp – ff і від повільного до швидкого.

Перший альт. Визначається низьким діапазоном, грудним, матовим звучанням і володіє робочим діапазоном: $соль^m$, $ля^m$ – $до^2$, $ре^2$. Група перших альтів має сріблясто-матовий тембр голосу, який надає мелодичним побудовам, гармонічним нашаруванням співучості й виразності. Динамічні й темпові показники визначаються зручністю і рухливістю та ніжним pp і блискучим, яскравим ff .

Альт другий. Цей голос характеризується густою й опористою фарбою звучання в малій октаві. Другий альт відзначається масивністю і важкістю звука, що не сприяє його рухливості й гнучкості. Його діапазон – $мі^m$, $фа^m$ – $ля^1$, $сі^1$. Соковиті, масивні звуки других альтів дають добрий фундамент для сопрано й перших альтів, що створюють рухливу та дзвінку палітру звучання. Від тонкого *pianissimo* до потужного *fartissimo* других альтів надає хоровому колективу доброго гармонічного й динамічного звучання. Ця хорова група голосів дуже цінна, особливо, якщо в них є рідкісні голоси, такі як контральто.

З голосів підліткового віку можна створити певні типи хорів, які здатні відтворити співоче шкільне середовище, ув якому організують ці колективи. Практика підтверджує, що в школі створюються такі **типи хорів: хор дівчат; хор хлопчиків; різнорідний хор.** Таким чином,

за своїм типом шкільні хори бувають однорідні (з дівчат; хлопчиків) й *різномірні* (з дівчат і хлопчиків). Такі типи шкільних хорових колективів не розрізняються (або майже не розрізняються) за робочим діапазоном хорових партій, але характеризуються за тембрами звукоутворення. Хори дівчаток звучать м'яко, лірично, ніжно за тембровими ознаками, у той час хор хлопчиків звучить дзвінко, з більшою силою звука, більш польотним звуковеденням.

Усі типи шкільних хорів можуть утворювати *мішані хори* в такій комбінації: сопрано, альти підліткової групи дівчат і тенори, баритони старшокласників. І в такій комбінації: дисканти й альти з хлопчиків підліткової групи і тенори й басы старшокласників. Такі хорові колективи можливо створити у великих, багатокомплектних середніх школах, де є по декілька паралельних підліткових і старших класів.

Типи хорів, середні й мішані, за кількістю своїх хорових партій поділяються і можуть класифікуватися *за видами*, а саме: *одноголосні, двоголосні, триголосні, чотириголосні*. Одноголосні хори підлітків можуть бути на основі унісонного співу й з акомпанементом. Така характеристика притаманна й двоголосним хорам. Двоголосний спів може ділитися на дві групи голосів – перші й другі сопрано (дисканти) виконують партію першого голосу, партію другого голосу виконують низькі голоси (альти). Різномірний (мішаний) хор: першу партію виконують високі голоси (сопрано, дисканти, тенори), другий голос виконують низькі голоси (альти, баритони). Триголосним і чотириголосним хоровим колективам під силу співати як з акомпанементом, так і без нього – а капела. Акапельний спів характеризується більш високою якістю хорового звучання і високо цінується слухачами й учасниками. Він визначається і потребує доброго звукоутворення, відпрацьованого дихання, чистоти інтонування, строю, ансамблю і дикції. Ці якості хорового звучання досягаються великою ко-

пiткою працею вчителя-диригента (вокаліста) й учасників колективу, багаторічним вихованням, починаючи з хору молодших школярів, і добрих хорових традицій школи.

Художня цінність хору школярів буде залежати від його кількісного складу. Від кількості співаків у хорі залежатиме багато якостей вокальної техніки, а саме: звучність і динамічні показники; охоплення більшості учнів впливає на музичне виховання в школі; залежить репертуар, його складність, якісне співзвуччя між хоровими партіями, їх рівновага у звучанні, вирішення достатньо великих художніх завдань. Наша практика організації та роботи з підлітковими шкільними хоровими колективами підтверджує, що найбільш оптимальне вирішення кількісного складу це – 40–60 школярів. Більша кількість має руйнівний характер вокальної техніки й художніх якостей виконавства.

Співочий голос школярів, ураховуючи умови його правильного розвитку в молодших класах, таїть у собі великі художньо-естетичні можливості на великій кількості та якості пісенного репертуару, пропонованого навчальною програмою й учителем-диригентом для вивчення як на уроках “Музичного мистецтва”, так і на репетиціях хору. Цей репертуар, вивчений на хорових репетиціях, часто буває проявленням рівня музичної культури школяра-підлітка, показником його розвитку та якості звучання голосу. Безперечно, у цьому процесі роботи з хором підлітків надається перевага розвитку музичного слуху, який проявляється через вокальні навички, що прямо залежать від нього. Вагомим і могутнім помічником у розвитку музичного слуху й вокальної техніки хорових партій підлітків є пісенний репертуар, який постійно вивчається на репетиціях. Багатство кількості та якості цього репертуару неzapеречне, але мета його вивчення переслідує не кількість, а якість. Це формує в школяра ту основу співацької культури, якою людина буде користуватися в своє життя.

Ліквідація музичної безграмотності української національної школи лежить у площині сформованості потреб й інтересів, умінь і навичок музикування засобами вокалізації естетичних потреб. Сумно стає, коли Гімн України звучить у масовому виконанні речитативом, не виразно мелодично й ритмічно, і щоб поліпшити його звучання, запрошують “співака з мікрофоном”. Та не тільки в цьому випадку виникає потреба співати, вона виникає в різних ситуаціях: і коли ми радіємо в умовах родинного свята, і коли ми молимося Господу, і коли проводимо в останню дорогу близьких, рідних. Усе життя українця пов’язане з піснею і вивчати її свідомо розпочинає підліток 5–8 класів на уроках “Музичне мистецтво” й особливо з хором. Вивчення пісенного репертуару, постановка для цього голосу, щоб школяр міг співати, вивчення нотної грамоти, щоб співав із нот, як читає книжку, щоб чув пісню, як чує рідну мову – ось основні завдання, що стоять перед учителем-диригентом і всією педагогічною громадськістю.

З цією метою ми винятково увагу надаємо *методиці вивчення пісенного репертуару з хором*. А ще тому, що в пісенному репертуарі криються можливості вокально-хорової творчості вчителя-диригента, творчості, яка формує і виховує:

- музично-хорову культуру українського народу;
- музичну культуру народів світу;
- вокальну техніку;
- естетичні почуття;
- на її основі оволодівають музичною грамотою;
- сприяє вихованню культури поведінки в побуті.

“Свідоме й розумне освоєння пропонованого матеріалу передбачає аналіз його співаками хору щодо ритму, висоти, сили, тембру. Щоб це можливо було зробити, треба, очевидно, вселити у свідомість співаків хору думку про те, що їм необхідно, кінець кінцем, співати з нот. Для цьо-

го доцільно з першого ж моменту давати їм навчальний матеріал у нотному вигляді”¹. Коли в молодших класах учитель-диригент використовував два методи вивчення пісні – репродуктивний (за зразком, наслідування, “на слух”) і метод релятиву (відносної сольмізації, ручними знаками кисті, за кольором), то в 5–8 класах учитель переходить до більш глибокого й високого методу (частково знаного) – *сольфеджування* на основі співу згідно з музичним звукорядом позначення нотних знаків за абсолютною системою, точним визначенням висоти звуків, ладу, ритму й вокальних відчуттів (вище, нижче, інтервал). Крім релятивного співу в молодших класах, підліток уже знайомий із нотним записом звуків і ритму. Тому вчитель-диригент ураховує, що молодший підлітковий вік, у 10–12 років (5–6 класи), відзначається фізіологічними змінами, зумовленими загальним розвитком організму, особливо – змінами в голосовому апараті. Цей період називають розквітом співочого голосу підлітка, коли голос дістає дзвінкість, гарний тембр, політність звука. У молодшому підлітковому віці голосові зв’язки помітно збільшуються, формуються й укріплюються голосові м’язи. У зв’язку з тим, що коливання голосових зв’язок перестає бути краєвим, а поширюється на всю зв’язку, голос стає більш потужним, сильним, тембрально насиченим. Легені здатні надати більш потужний струмінь повітря, м’язи діафрагми більш спроможні дати поштовх видиху, тому сила звука зростає. Є можливість співати більшими фразами, реченнями, застосовувати ланцюгове дихання. Завдячуючи цьому, вокальні можливості більш виразні й спроможні відтворювати потрібні динамічні й темпові показники. Такий стан голосового апарату підлітка та його можливості можуть бути продуктивно використані вчителем-диригентом у формуванні й роботі хорового колективу середнього шкільного віку.

¹ Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962. – С.164.

Головна проблема роботи вчителя-диригента над шкільним репертуаром полягає у правильному й послідовному застосуванні методів розучування пісні з хором і визначенні її вокальної, художньої і навчальної цінності. “Коли перед учителем постає питання (а воно постає постійно), чи можна використати ту або іншу пісню для вивчення, він повинен перш за все спитати себе: а чи будуть даний матеріал і робота над ним корисними для дитини, для її голосу й т. д., чи будуть при цьому голосовий орган і весь нервовий апарат працювати повноцінно? Адже тільки за таких умов праця вчителя і дітей має зміст і перспективи”¹, – звертає увагу Д.Є.Огороднов на важливість застосування повноцінного для навчання пісенного репертуару. У зв’язку з тим, що відтворення звука голосом підлітка не тільки має естетичну цінність, але і його сприйняття відбувається при активній участі вокальної техніки, що сприяє *слуховому розвитку*. “За своєю суттю, усі “слухові” труднощі в процесі роботи невіддільні від вокальних... Звідси зрозуміло, які шкідливі погоня за кількістю вивчення пісень, поспішність роботи на шкоду її якості. Адже кожен куплет однієї і тієї пісні має в собі новий музично-фонематичний матеріал, який ставить перед учнями труднощі й неждані вокальні завдання”². Тому кропітка праця вчителя-диригента з хором над пісенним репертуаром у період навчання підлітків у 5–8 класах займає особливе місце. Якраз у цей час навчання, як показують дослідження психологів, закладаються основи світогляду, формуються сталі естетичні ідеали школярів. Тому недооцінка художнього й, частково, музичного виховання неминуче обернеться для школи недооцінкою морального, патріотичного й громадянського виховання.

¹ Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – С.123.

² Там само.

Проте слід зауважити, що практика занять шкільних хорів і уроків музики свідчить, що підлітки часто не отримують на уроках і на репетиціях хору достатнього об'єму музичних знань, умінь і навичок, здатних закласти основу музично-хорової творчості й вокальної техніки. Однією з головних причин є ті обставини, що вчитель у 5-му, 6-му класах проводить уроки й репетиції хору такими самими формами й методами, які суттєво не відрізняються від методів навчання в молодших класах і з молодшим хором. На наш погляд, це суттєва помилка.

Навчальний процес із підлітком необхідно базувати не на вивченні пісні “на слух” – репродуктивним методом, а на основі вивчення нотної грамоти й сольфеджіо. *Нотна грамота* в загальноосвітній школі, особливо 5–8 класах, тісно пов'язана з навчанням гуртового співу на уроках і хорового – на репетиціях. Вокальна практика – це основна сфера застосування навичок *читання нот* у школі. Тому навчання нот у школі тільки в тому випадку виконує своє призначення, якщо в результаті його вивчення учні-підлітки дійсно можуть їх читати, співати з нот незнайомі нескладні мелодії і хорові партії. І в цьому призначенні вокально-хорова творчість учителя-диригента має своє завдання, вирішення якого визначає якість його праці – сформована вокально-хорова техніка.

Узагалі в середовищі вчителів-диригентів і методистів існують такі поняття: “спів зі слуху”, “спів із нот”. Під ними розуміють два методи учіння співати, які протилежні один до одного. Ця протилежність визначається відносністю свідомого *відтворення мелодії з нот зримо, слухом, вокально*. Мелодія чи хорова партія твору, яку відтворює учень-хорист із нот своїм голосом, створює певний музичний образ у співвідношенні між їх звуковисотним положенням згідно з інтервалами, ритмом. В основі “читання нот із листа” лежить уміння уявляти собі нотний запис у слухових образах і чути музику в зорових образах.

Переважна більшість учителів-диригентів загальноосвітньої школи вважає, що основою вміння нотної грамоти є ознайомлення учнів-хористів із розташуванням нот на нотоносці, їх назвами, вільним розрізненням між тривалостями: цілою, половинною, четвертною, восьмою, шістнадцятою. Ці знання в них асоціюються з умінням співати з нот мелодії так само, як вони читають книжку, знаючи букви. Така асоціація помилкова. Наші практичні заняття з підлітками, коли в основу покладено вивчення нотної грамоти, засвідчили, що, зримо засвоївши нотні позначення основних звуків звукоряду й маючи слухові уяви про їх висотне розміщення, учні не вміють співати з нот найпростішу мелодію. Це виникає тому, що нотні знаки й складові назви звуків не викликають у них слухових образів.

Якщо ми говоримо про “читання нот голосом”, тобто спів мелодії відповідно до нот “з листа”, то тут потрібна ще одна властивість – *вокальна техніка*.

Розвиток вокальної техніки, удосконалення співочої діяльності учня-хориста через голосовий апарат, у цілому, має надзвичайно велике значення у справі “уміння співати з нот”. Маючи “музичний інструмент” – голос, підліток у будь-яких умовах може правильно відтворити мелодію, якщо в нього правильно сформований і послухний голосовий апарат, може правильно інтонувати. При цьому під якість інтонування маємо на увазі не тільки наближене до точного мелодичного малюнка, а й легке голосоутворення, природний тембр, звуковедення, динаміку, штрихи.

Певне значення в навчанні нотної грамоти має *зорове сприйняття*. Відомо, що для того, щоб учень-хорист читав поетичний твір пісні, необхідно його бачити зором настільки, щоб об’єднати фрази, речення через наголоси, інтонацію. Інакше ми сприймаємо механічне, безбарвне читання. Таке саме значення зорового сприйняття нот у процесі співу, тому що тільки при умові широкого й точ-

ного відтворення інтонаційної і ритмічної будови мелодії вона може бути проспівана усвідомлено й виразно.

Удосконалення зв'язку зорового органу із слуховим аналізатором і голосовим апаратом формує нові якості вокальної техніки, що проявляється динамічно через зір, сприймаються основні фази мелодичної побудови. Такий стан дій примушує учителя-диригента шукати методи вокально-хорової творчості, які б забезпечили тісний зв'язок вокальної техніки, музичного слуху й зорового сприйняття нотного тексту й дали конкретний результат – **сформували вміння співати з нот**. Безперечно, це вміння приходить у результаті довгих, терпеливих, систематичних занять на репетиції з кожною хоровою партією два рази на тиждень. У цьому процесі надзвичайну вагу мають вокальні вправи, побудовані на мелодичних зворотах (гама, тетрахорд, тризвуки, спів в інтервалі). Крім того, спів із складовими назвами звуків, що сприяє закріпленню уяви хористів про ладове значення основних (I, III, V) ступенів мажору й мінору. Одночасно спів складами допомагає засвоєнню назв інтервалів і їх звучання.

Учитель-диригент у процесі вивчення пісенного репертуару з хором шляхом сольфеджування строго розподіляє музичний інтервал на репетиції з урахуванням певного якісного складу кожної з хорових партій, рівня їх вокальної техніки, умови праці й організаційно-психологічного стану колективу.

Ми подаємо перелік видів, форм і методів праці вчителя-диригента з хоровими партіями, хоровим колективом й окремими хористами, які дозволяють йому визначитись у вирішенні їх застосування незалежно від місця й часу їх формування відповідно до таких варіантів:

I. Знайомство з піснею. Застосовується пояснювально-ілюстративний метод навчання. Ілюструється твір.

Дається пояснення про зміст твору й вокально-хорову характеристику кожної хорової партії та її вокальну техніку.

II. Робота над вокально-ладовими вправами (дихання, звукоутворення, складова назва звуків, дикція і т. д.).

Проблемний метод навчання:

- спів окремими хоровими партіями;
- спів спорідненими партіями;
- спів усім хором;
- спів окремих хористів.

III. Вокальна робота над піснею, а саме: репродуктивний метод навчання:

- спів окремих фрагментів пісні (сольфеджування), на фонем і *A*;
- опрацювання з окремими партіями по частинах (фраза, речення, період);
- робота над інтонацією (прикритий звук, виразний, динамічно й темпово виражений згідно з теситурними умовами хорової партії);
- ілюстрація правильного й реформованого вокального звука (виправлення недоліків).

IV. Вивчення пісні з тактуванням: точність ритмічних побудов. Частково-пошуковий метод навчання, а саме:

- тактування із співом окремих частин у виконанні хорових партій (сольфеджію);
- спів із тактуванням у різних темпових показниках, їх пошук;
- ритмічне вирівнювання хорових партій;
- засвоєння змінних темпових показників (сповільнення, прискорення, вокалізи). Проблемний метод.

V. Вокальні вправи: мелодичні заготовки, розспівки, вокалізи. Проблемний метод навчання, зокрема:

- спів вправ на розширення діапазону;
- розспівки (мелодичні, дикційні, темпові, інтервальні, динамічні тощо);

- спів з урахуванням теситурних умов у гармонічному строї;
- спів із хоровими партіями на вирівнювання тембру;
- вправи на вирівнювання споріднених хорових партій (сопрано-альт);
- спів індивідуально (вправи, мелодичні розспівки).

VI. Метроритмічні вправи особливих видів ритмічного поділу. Дослідницький метод навчання, а саме:

- спів тріолей усім хором;
- спів квінтолями, дуолями по хорових партіях;
- спів хорових партій згідно зі звуковеденням (легато, нон легато, стакато й т. д.).

VII. Спів нотами “з листа”. Дослідницький метод навчання:

- спів нотами (розбір нотного тексту, сольфеджіо);
- спів хоровою партією (закріплення нотного тексту);
- спів усім хором (гармонічний стрій).

VIII. Дикційна виразність пісні. Пояснювально-ілюстративний метод навчання, а саме:

- розспівування голосних фонем;
- опрацювання приголосних звуків;
- спів окремих слів і з'єднань;
- дикційні особливості в різних темпових і динамічних показниках.

Головним дидактичним матеріалом для хору основної школи є пісенний репертуар, від якого значною мірою залежить успіх навчання співу. Пісні, які розучують підлітки, повинні бути художньо цінними, впливати на слухачів і виконавців, хвилювати їх. Плануючи роботу хору, учитель включає до репертуару різні за характером пісні, які є сильними для виконання підлітками, відповідають їх діапазону, доступні й близькі за розумінням поетично тексту.

Таким чином, формування підліткового хору 5–8 класів відбувається відповідно до хорових партій, їх діапазону, слухових і співочих якостей і професійної вокально-педагогічної творчості вчителя-диригента.

§3. Музично-естетичні потреби й інтереси хору школярів юнацького віку

Юнацький хор старшокласників формується, звичайно, із школярів 9–12 класів. Це хористи, що перейшли із середнього віку й склали хорові партії. Найважчий процес відбувається на початку навчального року, коли новачки засвоюють репертуар, що вивчений раніше. У цей період потрібно провести роз'яснювальну роботу про необхідність ввести молодших юнаків у колектив і репертуар. Наявність музичного слуху, пам'яті, голосу викликає в юнаків потребу в застосуванні цих якостей у процесі сприйняття музики, заняття з музикування, музичних розваг тощо. Це породжує **пізнавальні потреби** в галузі музичного мистецтва. Пізнавальні потреби проявляються у вивченні музичної грамоти, умінні сольфеджувати, колективних діях під час концертних виступів і т. д. Тут яскраво виявляється допитливість, що стимулює їх інтереси до музичної діяльності. Важливу роль відіграє “**методика успіху**”, коли виступи хорового колективу реалізуються на оглядах, конкурсах, концертних поїздках на підприємства, де працюють батьки хористів, отримання різних призів як знаку успіху. І тут проявляється інтерес, пов'язаний із **соціально значимою пізнавальною діяльністю**.

Музичний інтерес – це вибіркове ставлення юнака до музичної діяльності в силу того життєвого значення й емоційної привабливості, що породжуються душевними потребами. Поглиблений і сформований музичний інтерес може стати потребою вдосконалення музичних якостей і, як наслідок, вибором професії, пов'язаної з музикою.

Музична педагогіка розрізняє **пасивні й активні музичні інтереси** старшокласників. Пасивні інтереси – це захоплення слухацькою культурою музики, що приносить юнакові насолоду, розваги та не проявляється в активності глибоко пізнати музику, зайнятися музичною діяльністю,

наприклад грою на інструменті, співом у хорі, музикуванням. Активні інтереси – це музичні інтереси, які проявляються в музичній діяльності, а саме: спів у хорі, гра в оркестрі, виступи як соліста-вокаліста. Це стає важливим етапом розвитку юнака, формування знань і навичок у галузі музики, формування музичних здібностей і творчих умінь.

У процесі співу в хоровому колективі в юнаків проявляються *вокальні інтереси*. Володіючи гарним тембром голосу, як важливим даром природи, юнак пробує себе як соліст-вокаліст. Учитель-диригент доручає йому сольні партії, індивідуально займається постановкою голосу, формує вокальний апарат, дихання, звукодобування, звуковедення.

Старшокласники навчаються музичної грамоти, манери звукодобування і звуковедення, ритмічним вихованням, оволодівають засобами вокальної виразності, одночасно оволодівають системою знакової виразності диригентської техніки. Проявляють *диригентські інтереси*, які розпочинаються з елементарного тактування, а потім із формування виразності мануальної техніки. Спостерігаючи за роботою вчителя-диригента, старшокласники формують потреби диригентського управління виконавством. Безперечно, організація шкільного юнацького хорового колективу не переслідує мету підготувати диригента хору, але не слід ставитися байдуже до тих учасників хору, які виявляють інтерес до диригентської діяльності. Необхідно, у міру можливостей, доручати окремим здібним старшокласникам диригентське виконавство, що стимулюватиме музичний інтерес.

Для формування музичних інтересів необхідно активізувати роботу в позарепетиційний час. Це стосується організації музичних вечорів, відвідування концертів юнацьких хорових колективів, традиційних зустрічей із випуск-

никами хору, концертних поїздок. До цієї роботи слід залучати учасників хору, розвивати їх організаторські здібності.

Музичні інтереси юнаків поглиблюються в процесі опрацювання елементів хорової звучності. Виконавець-юнак хорового колективу, що володіє технічно розвинутим голосом, поступово стає музично освіченим і культурним школярем. Тільки тоді юнак зможе вільно розбиратися в музичному мистецтві, коли його інтереси безпосередньо реалізуються у виконанні ним музичних творів. Наявність такого, всебічно розвинутого в галузі музики, юнака робить кожного виконавця повноцінним учасником хорового ансамблю. Треба відзначити основні відмінні особливості, які повинні бути сформовані, а саме:

- володіння вокальним звуком;
- відчуття ансамблевого співу;
- володіння інтонацією, дикцією;
- постійне прагнення підвищити музичну освіту.

Ці якості поглиблюють і формують музичні потреби й інтереси в школярів юнацького віку.

Головним критерієм формування хору старшокласників є *наявність співоного голосу*. Ця якість старшокласника не визначає доброго вокально сформованого голосу. Завдання лягає на вчителя-диригента, який у процесі роботи з хоровими партіями формує вокально поставлений звук. Сюди входять такі якості: звукодобування, звуковедення, дихання, інтонування, ритм, дикція, динаміка, стрій, ансамбль, діапазон, резонатори, тембр.

Основні музичні дані, без яких неможливо сформувати хорові партії, передбачають у хорі такі колективні якості в кожного хориста:

- наявність музичного слуху;
- наявність музичної пам'яті;
- наявність ритмічних відчуттів.

У юнацькому віці голосові дані дівчат і хлопців відрізняються. Голоси хлопців дещо сильніші від голосів дівчат. Це пояснюється особливостями змін в організмі, що відбулися в цьому віці, фізичними змінами росту в голосовому апараті. Треба відзначити, що голос хлопців розвивається більш інтенсивно й нерівномірно, ніж у дівчат. У дівчат у передмутаційний період спостерігаються головні болі, запаморочення, утруднене дихання. Це вимагає від учителя-диригента уваги та спеціального режиму до співу, щоб не нашкодити голосовому апарату й формуванню голосу. Щадний режим співу в передмутаційний період однаково стосується як до хлопців, так і до дівчат.

У 13–14 років розпочинається мутаційний період у хлопців і дівчат. *Мутація* (від латинського *mutation* – зміни, переміни) – це переміна, що відбувається в часі й настає в період статевого дозрівання. У хлопців інтенсивно росте гортань і це сприяє, як правило, пониженню діапазону на октаву вниз. Нерівномірний і навіть болючий ріст гортані в хлопців змушує вчителя-диригента зменшити навантаження в процесі співу.

У дівчат мутаційний період проходить більш спокійно, безболісно. Тому спів у хорі треба продовжувати, не розширюючи діапазон, у щадному режимі. У старшокласників 14–15 років ще не повністю дозрілий, сформований голос дорослої людини. Цей процес продовжується, бо продовжується дозрівання організму юнаків.

Треба зауважити, що за розвиток і збереження голосу старшокласників несе відповідальність учитель-диригент, обізнаний з особливостями його формування і використання. Диригент приділяє виняткову увагу мутаційному періоду, а саме:

- скорочує час репетицій, застосовує щадний режим;
- уникає репертуару з високим діапазоном;
- уникає низьких звуків;

- формує вокальний, прикритий звук;
- унікає форсування великої сили звучання.

Співочі вміння і навички повинні формуватися з урахуванням вікових можливостей, гігієни голосу. На жаль, у процесі підготовки вчителів-диригентів у музичних вузах цим проблемам присвячуються досить скромні знання і вміння, які неспроможні забезпечити роботу в мутаційний період практично. Найперше, на що звертають увагу майбутніх учителів-диригентів, – заборонити співати. Зважаючи на те, що мутаційний період триває від 1 до 1,5 року, а іноді більше, ця заборона дискваліфікує школяра як співака. Затруднюється проблема підготовки майбутнього вчителя-диригента до роботи в мутаційний період тим, що в 7–8 класах уроки музики, відповідно до програми, націлені на слухання музичних творів, менше на виконавство, спів. І студенти-практиканти позбавлені можливості ознайомитися з періодом мутації. Педагоги-консультанти досить часто самі недостатньо обізнані із цими особливостями розвитку школярів. Тому постає проблема *організації педагогічної практики*. Тут необхідно тісно пов'язати *теорію з практикою*.

Теорія і практика звукоутворення базуються на тому, що кожний співак хору є неповторний індивідуально. Тому на диригента покладається відповідальність за визначення типу голосу, а також його тембральних особливостей. Диригенту необхідно усвідомити, що звукоутворення виникає під дією тиску повітря, який створюється під головними складками в результаті їх злипання, і дістало назву *міоеластичне*. Коливання складок виникає як результат тиску повітря й еластичної напруги голосових м'язів. *Нейрохронаксична* теорія звукоутворення ґрунтується на висновках, згідно з якими коливання голосових складок здійснюється завдяки швидкому, активному скороченню волокон голосових м'язів під впливом нервових імпульсів,

що надходять із центру головного мозку. “Цілком можливо, що в голосовому апараті здійснюються як міоеластичні, так і нейрохронаксічні механізми звукоутворення”¹, – робить висновки К.С.Маслій у посібнику “Виховання голосу співака”.

Цій проблемі присвятили свої праці педагоги-практики та вчителі музики загальноосвітніх шкіл, а саме: В.А.Багадуров, М.П.Блинова, Н.М.Добровольська, Н.Д.Орлова, А.М.Вербов, К.С.Маслій, А.Яковлев, М.А.Румер, І.С.Колодуб². Вони звертають увагу на вокальний розвиток школярів, що складає вагому частину шкільного хорознавства.

Юнацькі голоси мають різний об’єм звучання – від найнижчих звуків до найвищих. Віддаль від найнижчого до найвищого доступного співакові звука називається *діапазоном*. Крайні найнижчі й найвищі звуки, які входять у діапазон, не повинні втрачати вокальні якості й бути музично художньо цінними. Диригент має розвивати, розширювати діапазон: низьких голосів – донизу; високих голосів – доверху. Цей процес повинен здійснюватися обережно й поступово. Спроби активно формувати розширення діапазону можуть дати негативний результат.

Практика звукоутворення показала, що в голосі юнаків є окремі ноти, які звучать тембрально споріднено, а

¹ Маслій К.С. Виховання голосу співака. – Рівне: Ліста, 1996. – С.51.

² Багадуров В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия педнаук, 1953; Блинова М.П. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1966; Вербов А.М. Техника постановки голоса. – М.: Госиздат, 1961; Маслій К.С. Виховання голосу співака. – Рівне: Ліста, 1996; Яковлев А. О физиологических основах формирования певческого голоса // Вопросы певческого воспитания школьников. – Л.: Учпедиз, 1958; Румер М.А. Начальное обучение пению. – М.: Академия педнаук, 1960; Колодуб И.С. О народнопесенных традициях украинской музыкальной школы. – К.: Музична Україна, 1984.

інші звуки мають інше тембральне забарвлення. Усі ці частинки звучання діапазону дістали назву *регістри*. Такі відрізки яскраво спостерігаються в юнаків, що не навчилися співу. Учитель-диригент, працюючи з юнаками над постановкою голосу в хорових партіях, добивається рівного звука, який непомітно переходить з одного регістру в інший і характеризується одним тембром. Тому *регістром ми називаємо ряд однорідних нот, виконаних одним тембром, одним забарвленням звука без зміни роботи гортані*.

Однакові регістри мають свою звукову характеристику, яка залежить від того місця, у якому здійснюється резонування голосу. Відповідно регістри діляться на:

- грудний;
- головний;
- мішаний.

Голоси дівчат мають три регістри: грудний, мішаний і головний і два переходи – від грудного до мішаного й від мішаного до головного.

Голоси хлопців мають два регістри: грудний і головний, фальцетний. Вони відрізняються від дівчат тембром і кількістю регістрів. У голосах хлопців грудний регістр займає півтори октави.

Різниця між голосами дівчат і хлопців у будові мішаного регістру. Вона полягає в тому, що голоси дівчат від природи мають мішане звукоутворення, у той час як голоси хлопців формуються за допомогою вправ.

У голосовому апараті виникає явище резонування, яке є результатом коливання підкладкового тиску повітря, що знаходиться під складками. Співочий звук характеризується висотою, силою і тембром, що поєднується з резонуванням. Тому у вокальній практиці розрізняють *грудний і головний резонатори*.

До *грудного резонатора* належать трахеї і бронхи, що розміщені в грудній клітці.

До *головного резонатора* відноситься та частина голови, яка розміщена вище від піднебіння.

Виробленню резонаторного звучання сприяють спеціальні співочі вправи, мелодії яких побудовані на різних частинах діапазону хорової партії. Таким чином, педагогічні умови, при яких можливо сформувати юнацький хоровий колектив резонаторного звучання, визначаються наявністю певних якостей юнацьких голосів і методів їх учіння. Це, своєю чергою, формує повноцінний хоровий колектив, здатний забезпечити систему музично-естетичного виховання в школі та музично-педагогічну творчість учителя-диригента.

Займаючись хоровим співом, учитель-диригент дуже уважно ставиться до формування і виховання важливої якості хору – *точного унісону*. Особливість і складність цієї роботи полягає в тому, що він займається із школярами, у яких різні голосові характеристики й звучать вони одночасно. Вокально-хорова практика дає можливість визначити основні характерні якості звучання окремого голосу й усієї хорової партії. В одних випадках це звучання ґрунтується на *відкритому*, так званому “білому звучанні”, в інших – побудоване на форсованому, *напруженому звучанні*, близькому до крику; ще в інших – на *прикритому, округлому, м’якому звучанні*. Тому вчитель-диригент виховує в старших школярів і в себе *вокальний слух*, здатний розрізняти якісні характеристики звучання голосу, групи голосів, партії і хору.

У хорі старшокласників найбільш високим голосом володіє хорова партія *сопрано* (від італійського *organo*, від *orga* – над). Вона складається з дівчат, які володіють співочим голосом, діапазон яких може сягати від do^1 – do^3 октави.

Діапазон партії сопрано поділяється на чотири регістри. Низький регістр сопрано від do^1 – fa^1 , перший тетра-

хорд характеризується невеликою силою, неяскравим тембром і недостатньою рухливістю. Другий регістр *соль*¹–*до*², другий тетрахорд відрізняється природним тембром, достатньою силою звука й рухливістю. Найбільш виразним тембром, силою звука й рухливістю відзначається перший і другий тетрахорди другої октави. Зважаючи на те, що в юнацькому шкільному віці голоси ще недостатньо сформовані, учителю-диригенту треба обмежувати діапазон репертуару, використовувати твори з невисокою теситурою стосовно діапазону сопрано.

При потребі партію сопрано поділяють на сопрано I і сопрано II. Такий поділ допускається в хорі дівчат. Розрізняються між собою сопрано I і II найперше своїм діапазоном. Якщо сопрано I має діапазон від *до*¹–*до*³, то II сопрано – від *до*¹–*соль*². Одночасно відрізняються своїм тембральним забарвленням, що характеризується як м'яке, ніжне, легке. У середньому регістрі тембр свіжий, виразний.

Хорова партія сопрано (I, II) у хорі старшокласників складається з певних типів голосів, які, в основному, сформувалися, відносно дозріли й визначаються такою розгалуженістю:

- сопрано колоратурне;
- сопрано лірико-колоратурне;
- сопрано ліричне;
- сопрано драматичне.

У хорі старшокласників партія сопрано складається з різних типів високих голосів. Ураховуючи те, що в цьому віці організм дівчаток дозріває і голосові дані укріплюються, учитель-диригент за тембровою ознакою і діапазоном повинен визначити тип голосу і знайти йому місце в партії, згрупувавши їх за цими ознаками.

Щоб визначити тип і якість *колоратурного сопрано*, учитель-диригент має зафіксувати його як рідкісний голос, у якого діапазон сягає від *до*¹–*фа*³, сягає дві з половиною

октави. У цьому обсязі такий тип голосу є красивим, ніжним і рухливим, нагадує звучання флейти чи сопілки у верхньому регістрі. Верхній регістр світлий, блискучий, сильний. Завдяки своїй рухливості й тембральним характеристикам колоратурному сопрано доручають, при потребі, сольні партії або високі підголоски чи вокалізи. Як правило, цей голос використовується диригентом у I сопрано і є цінним у тому розумінні, що він рідкісний.

Лірико-колоратурне сопрано своїм діапазоном близьке до колоратурного сопрано, йому властиві такі ж якісні характеристики. Його цінність у хоровій партії полягає в тому, що цей тип голосу збагачує її звукове забарвлення своїм ліризмом і подоланням технічних труднощів, які зустрічаються у високій теситурі. Провести межу між колоратурним і лірико-колоратурним сопрано майже неможливо, тому використання цього типу голосу в хоровій партії буде залежати від уміння диригента привести до злагодженого ансамблю.

Ліричне сопрано найбільш цінне для хорової партії. Воно характеризується доброю силою звука, світлим забарвленням, м'якістю і ніжністю та має три регістри: грудний (нижній тетрахорд – $до^1-фа^1$); середній (медіум – $фа^1-фа^2$); головний (верхній – $соль^1-до$). Важливо відзначити, що найбільш цінний тембр цього типу голосу розміщений у середньому регістрі й характеризується як світлий і виразний.

Доповненням до ліричного сопрано в хоровій партії є *сопрано драматичне*. Діапазон цього голосу сягає дві октави $до'-до^3$. Цей тип голосу володіє трьома регістрами: грудним (нижній тетрахорд – $до'-фа^1$), середнім (мішаний – $фа'-фа^2$, октава); головним (верхній – $фа-до$). Нижній регістр драматичного сопрано звучить сильно, соковито, густим тембром. Середній регістр – світлий, яскравий, сильний. Драматичні сопрано слід використовувати у II

сопрано. Цей тип голосу треба обмежувати звучанням у верхньому регістрі, застосовуючи щадний режим не до кінця ще сформованого голосу.

У процесі роботи з партією сопрано вчитель-диригент обмежує робочий діапазон до ноти соль октави. Такий режим збереже ще не зміцнілі голоси партії і стане запорукою здоров'я хористів, особливо голосового апарату. Норма співочого навантаження партії повинна відповідати рівню вокальної майстерності.

Хорова партія *альта* – низького голосу – характеризується досить обширним діапазоном *соль^m–мі^m*. Цю хорову партію поповнюють типи голосів із низьким, грудним резонатором. Таким голосом є *меццо-сопрано* (mezzo-soprano – італ. середній) між сопрано й контральто. Глибокий і повний звук, грудний майже в усьому діапазоні – характерні риси цього голосу, який входить до альтової партії. Нижній регістр (*соль^m–соль¹*) звучить повно й соковито. Середній регістр (*соль¹–мі²*) – світлий, сильний, із гарним тембром.

Альт або контральто – найнижчий грудний голос, що сягає в діапазоні від *мі–соль²*. Цей тип голосу має три регістри: грудний (*мі^m–мі¹*); середній (*фа'–фа²*); головний (високий, *фа¹–сі²*).

Голос характеризується масивністю тембру і становить звуковий фундамент в однорідному хорі дівчат. Найчастіше цей голос складає цінність у низькій теситурі й демонструє малу рухливість. Цінність і рідкість даного голосу проявляються в мішаних хорах.

Уся ця розгалуженість голосів у хорі юнацького віку ще недостатньо проявляється, але зароджується в школярів-старшокласників. Проявити, направити, розвинути їх – пряме завдання вчителя-диригента.

Необхідно відзначити, що голоси дівчат мають певний діапазон, який, своєю чергою, поділяють на *загальний і робочий*. Він становить у хорі старшокласників:

партію сопрано: загальний діапазон $до^2-до^3$. Робочий – $до^1-соль^2$;

партію альт: загальний діапазон $мі^m-ля^1$. Робочий – $фа^m-до^2$.

Слід зазначити, що партія сопрано й альт записується в скрипічному ключі. Часто ці дві партії записують на спільному нотоносці, передаючи штилі нот партії сопрано до верху, а альту – до низу. У чотириголосному викладі партитури сопрано I і II записують на спільному нотописці, а альт I і II – на окремих нотоносцях, об'єднуючи їх спільною аколодою і тактовими рисками. Одночасно темпові показники виписуються спільно, а динамічні – для кожної партії окремо.

Зважаючи на те, що поетичні тексти розспівуються однаково, запис їх ведеться спільно, за винятком, коли виклад партитури поліфонічний, то запис тексту виписують для кожної партії окремо.

Хоровий колектив старшокласників формується з голосів хлопців шкільного віку. У мішаному й однорідному юнацьких колективах голоси поділяються на **тенори** й **баси**, які характеризуються тембром ті діапазоном. Тенор (tenore) – високий чоловічий голос. Бас (basso) – низький чоловічий голос.

Найперше розглянемо загальний діапазон партії тенор: $до^4-до^2$. Поділяється цей діапазон на два реєстри: грудний (нижній – $до^m-до^1$); мішаний (верхній – $до^1-ля^2$). Залежно від тембру їх поділяють на: тенор ліричний; тенор драматичний.

Ліричний тенор характеризується м'яким тембром, рухливістю та світлим забарвленням.

У верхньому реєстрі звучить яскраво, блискуче, особливо ноти $фа^1$, $соль^1$, $ля^1$. У хоровій партії ліричний тенор ціниться своїм тембром і силою звука.

Тенор драматичний так само, як ліричний, має однаковий діапазон і реєстри – грудний і мішаний. Характе-

ризується великою силою звука у верхньому регістрі $до^1-ля^1$ і глибиною в нижньому регістрі. У поєднанні драматичного, металічного звучання з ліричним, м'яким створює добре звучання тенорової партії впродовж усього регістру. Часто в хорі тенорова партія поділяється на тенор I, тенор II. Тому тенор I треба доручати ліричному, а тенор II – драматичному. Нотується тенорова партія в басовому й скрипічному ключах. Якщо в скрипічному, то звучить на октаву нижче від запису.

Басова партія поділяється на баритони та баси, які належать до низьких чоловічих голосів і мають приблизно однаковий діапазон $до^e-мі^1$.

Вони, своєю чергою, розгалужуються на:

- баритон ліричний;
- баритон драматичний;
- бас ліричний;
- бас драматичний;
- бас центральний.

Баритон ліричний – м'який чоловічий голос, наділений рухливістю. Його діапазон становить від $ля^e-соль^1$ і поділяється на два регістри: грудний (нижній – $до^e-до^1$); мішаний ($до^e-соль^1$). Як у ліричного, так і в драматичного діапазон спільний як і резонатор, і тільки тембрами вони між собою різняться. Ліричний – м'який, яскравий; драматичний – сильний, могутній. У хорі їм доручають партію басів I.

Бас II – низький чоловічий голос. Як і баритон поділяється на ліричний і драматичний. Діапазон басової партії разом із баритоном становлять дві октави ($мі^e-мі^1$). Звуки голосу баса характеризуються як глибокі, могутні, особливо в нижньому регістрі. Усі баритони й баси мають два регістри: грудний (нижній від $мі^e-мі^1$); мішаний (верхній від $мі^m-мі^1$). Нотується партія басів у басовому ключі (ключ *фа*) і звучить відповідно до запису.

Необхідно зазначити, що такі розкішні хорові партії в юнацьких колективах школи відсутні. Ми вкажемо на них, щоб учитель-диригент зумів розрізнити їх у своєму зародку та сприяв їх розвитку. У хорі старшокласників чоловічі партії у своєму загальному й робочому діапазоні більш скромні. Тенорова партія обмежена у високій текстурі, а басова – у низькій. Тому вчитель-диригент підбирає твори з помірним діапазоном, у тісному розташуванні акордів, із більш-менш урівноваженим звучанням між хоровими партіями. На більш конкретних деталях засобів музичної виразності за хоровими партіями ми зупинимось при розгляді тем, пов'язаних із строєм й ансамблем.

Необхідно уточнити, що запис партії тенор здійснюється в скрипічному ключі й тоді він транспонується на октаву вниз. Часто тенор і бас записуються на нотоносці в басовому ключі. Тоді запис партії тенора відповідає його звучанню. У такому спільному записі штилі нот партії тенора пишуться вгору, а партії баса – вниз.

Діапазони хорових партій подані в попередніх параграфах, коли розглядалися в оптимальних варіантах. Практика диригентсько-хорової діяльності сформувала більш деталізовані виміри звукової палітри – *загальні й робочі діапазони*. До загальних діапазонів ми відносимо такі, що можливо сформувані, розвинути як бажані. Робочий діапазон – такий, який можна застосувати в практичних умовах. У кожного хорового колективу робочий діапазон буде різним. Він складається із суми діапазонів хорових партій, їх якісного та кількісного складу.

За своїм складом хори старшокласників можуть бути однорідні: хор дівчат, хор юнаків, а також хор мішаний, що складається з дівчат і хлопців. Однорідний дівочий хор володіє робочим діапазоном у такому обсязі: *соль^m–фа²*. Зважаючи на те, що голоси не зміцніли й до кінця не сформувалися, робочий діапазон обмежений.

Хор юнаків (хлопців) володіє таким робочим діапазоном: $до^6-мі^1$. Ураховуючи те, що мутаційний період у хлопців довший, ніж у дівчат, робочий діапазон застосовують більш щадний.

Мішаний хор, що складається з партій сопрано, альт, тенор, бас, у сумі діапазонів формує робочий діапазон $до^6-фа^2$.

Практика хорової діяльності в школі будується на основі якісного й кількісного складу голосів, їх урівноваженості за силою звучання і тембром.

Наявність хору старшокласників різних типів – повсякденна практика. Тип однорідного хору складається з голосів різних хорових партій. Таким хором є дівочий хор. У хорознавстві для дорослих він називається жіночий.

У дівочий хор залучаються учениці старших класів (IX–XII), у яких зміцніли і, відносно, сформувалися голоси. Зважаючи на те, що мутаційний період проходить у скорочений термін і безболісно, учитель-диригент має можливість визначитися з типом голосу. Відбір голосів у хорові партії здійснюється за такими характеристиками:

- сопрано I;
- сопрано II;
- альт I;
- альт II.

До партії сопрано I входять голоси із загальним діапазоном $до^1-до^3$. Для старшокласників робочий діапазон $до^1-соль^2$ (півтори октави). Але діапазон – це не єдина якість цієї партії. Вона володіє такими якостями, як легкість, рухливість, сила звука, прозорість і чистота. До таких голосів належать: *колоратурне сопрано; ліричне сопрано*.

Сопрано II має загальний діапазон $до^1-до^3$ і робочий – $до^1-соль^2$. До цієї партії входять голоси з більш насиченим грудним тембром, мають сильне звучання і драма-

тичне забарвлення, а саме: *лірико-драматичне сопрано; драматичне сопрано; ліричне мецо-сопрано*. Усі вони відзначаються міцним звучанням, соковитим тембром та повнотою тембру.

Партія альтів – низькі дівочі голоси, що в дівочому хорі складають фундамент, на який опирається сопрано I і II. Загальний діапазон від m^m – do^2 . Робочий діапазон складає fa^m – $ля^1$.

В однорідному дівочому хорі школярів альт поділяється на I і II.

Партія альт I характеризується діапазоном $ля^m$ – do^2 . Робочий діапазон – $ля^m$ – $ля^1$. Вона має густий і сильний звук грудного забарвлення. До партії альт I входять: драматичне мецо-сопрано, альт.

Партія альт II має загальний діапазон $мі^m$ – do^2 . Робочий діапазон – fa^m – $ля^1$. Характеризується найнижчим грудним звучанням, доброю силою звука та становить звуковий фундамент дівочого хору. Сюди належать альт і контраalto. Вони володіють звуковою масивністю тембру й великою напруженістю у верхньому регістрі. Приємне та тембральне звучання в нижньому регістрі. Загальний діапазон дівочого хору становить дві октави. Такий діапазон забезпечує всю звукову палітру, здатну гарантувати виконання музичних творів.

Дівочі хори ще поділяють на однорідні неповні хори. Вони бувають такого виду: сопрано I, сопрано II, альт або: сопрано I, альт I, альт II, а також одноголосні, дво-, три-, чотириголосні, склад – сопрано I, сопрано II, альт I, альт II.

Часто вони записуються під однією аколоадою на двох нотоносцях, інколи кожен партію записують на окремих нотоносцях; об'єднуються тактовими рисками. усі записи нот здійснюються в скрипичному ключі.

Організація юнацьких колективів базується на школярах старших класів (9–12 класи). З них формуються хорові

партії, види й типи хорів, їх творча спрямованість складає якість хорового співу. Функціонування юнацького хорового колективу визначається його репертуаром і творчою спрямованістю щодо якісного складу. Від репертуару й якості його виконання залежать формування і виховування художнього смаку, вокальної школи та музичних інтересів. Ці якості співаків необхідні для виконавської діяльності в школі та за її межами. У зв'язку із цим існують різні форми сучасного хорового виконавства: академічні, народні, фольклорні, ансамблі пісні і танцю, хори, що виконують музику без супроводу (а капела), хори із супроводом – інструментальним, оркестровим.

Юнацький академічний хор характеризується співом у так званій академічній манері (прикритим, округлим звуком). У хорові партії проводиться добір за тембрами, діапазоном звучання, багатими фарбами голосів і манерою звукоутворення.

Народні хори старшокласників відзначаються специфічним характером співацького звука в манері, властивій традиціям народного співу даного регіону. Юнацькому народному хору властиві варіаційність трактування, підголоски, наявність співачок-виводчиць із характерним народним звукодобуванням і звуковеденням на основі народної манери.

Фольклорні хорові колективи, що складаються із старшокласників, характеризуються підбором репертуару, який відтворює народні пісні, пов'язані з календарними традиціями, звичаями, обрядами. Такі колективи можуть мати різну манеру звукоутворення, але обов'язковими для них є відтворення народності й традицій даної етнічної та мовної характеристики певного регіону.

Особливу популярність в Україні користуються юнацькі ансамблі пісні і танцю. У них представлено синтез хорового співу, танцю та оркестрової музики. Як правило,

такі колективи виникають унаслідок об'єднання раніше створених окремо хору, оркестру, танцювального гуртка. У цих колективах проявляється висока культура окремо взятих жанрів мистецтва. Найперше вони знаходять своє втілення у вокально-хореографічних композиціях, де об'єднані однією темою і сюжетом спів, танок і оркестрова музика, що створюють прекрасні образи народного побуту, героїчного минулого й сучасного буття. Дуже часто ансамблі мають фольклорний напрям, відтворюючи манеру співу й хореографію певного регіону, області, району. У своєму репертуарі, крім вокально-хореографічних композицій, з окремим репертуаром виступає хор, танцювальна, оркестрова групи, а також солісти-вокалісти.

Процес підбору голосів в ансамбль пісні і танцю залежатиме від того, яку хорову групу буде створювати керівник. Як правило, учитель-диригент добре знає регіон із його традиціями народного співу, то й буде підбирати такий тип голосів. В основному це стосується партії сопрано. Якщо диригент планує, що хор буде співати в академічній манері, то підбирає сопрано, яке буде мати діапазон “*до*” першої октави до “*соль-ля*” другої октави. І хор, що співає другою, народною манерою звукоутворення сопрано, володітиме діапазоном “*до*” першої октави до “*ре-мі*” другої октави з характерним дзвінким, грудним регістром звукоутворення. Альтава партія відзначається діапазоном “*фа-соль*” малої октави до “*ля-сі*” першої октави з характерним грудним резонатором і народною манерою звукоутворення.

Чоловічі голоси не мають особливої різниці ні в діапазоні, ні в тембрових забарвленнях від чоловічих голосів академічного хору. В основному вони різняться у звуковеденні. Зазначимо, що манера народного співу притаманна тільки юнацьким голосам при наявності правильного звукоутворення, але недоступна й шкідлива дитячим

голосам, тому вчитель-диригент повинен дуже уважно ставитися до втілення народного співу з дитячими голосами.

Отже, дівочі голоси народного співу ґрунтуються на грудному натуральному регістрі. Головний резонатор застосовується як фальцетний, здатний виконувати підголоскову фактуру, особливо це надається співакам-виводчицям. Чоловічі юнацькі голоси характеризуються не регістрами, а тембрально-інтонаційними властивостями голосоутворення.

Для хорів із народною манерою співу підбираються співаки з низькою теситурою в жіночих голосах. Дуже часто для сопрано підходять перші альти з дзвінким тембровим зафарбуванням і грудним резонатором звукоутворення.

У процесі організації ансамблю пісні і танцю підбір співаків до хорової групи проводиться з урахуванням їх хореографічних задатків. Часто хористи переміщуються разом із танцюристами на сцені, створюють антураж у вокально-хореографічних композиціях, картинах. Найкраще можна перевірити хореографічні задатки під спів хоровадних пісень: гагілок, веснянок, обжинкових і т. д. Співається або грається хоровадна пісня, співак повинен пройтися, протанцювати дану мелодію.

З метою перевірки ритмічного чуття під спів, необхідно відібрати хористів під спів простої народної пісні, виконати ходіння “по колу” з дотриманням правильної постави, відчуття темпу й кроку.

Окрему роботу проводить хореограф із танцюристами. Дуже часто, виконуючи в повільних темпах хоровади, вони залучаються до співу. Тому керівник ансамблю пісні і танцю повинен контролювати музично-слухові дані танцюристів, щоб уникнути фальшивого звучання в процесі спільного співу.

Немаловажне значення у створенні ансамблю має підбір музикантів в оркестрову групу. У процесі складання репертуару на музикантів оркестру випадає найбільше

навантаження. Тому підбору й пошуку необхідних оркестрантів треба приділити велику увагу.

Прослуховування школярів юнацького віку для хору буде базуватися на тому, що з 15 до 18 років юнацькі голоси стабілізуються. У цьому віці зникають хворобливі явища, пов'язані з мутаційним періодом, формується тембр майбутнього дорослого голосу – тенора чи баритона, сопрано чи альтя.

У процесі прослуховування голосів для відбору в хоровий колектив учитель-диригент не сповіщає кандидату в хор про результат прослуховування, а записує відібраних на окремий список і коли формує хорові партії, запрошує їх. Залучення старшокласників у хоровий колектив узгоджується із самим кандидатом у хористи та врегульовується його зайнятість в інших колективах.

Таким чином, у процесі організації хорових колективів зі старшокласників (9–12 класи) можливо створити такі їх типи:

- хор дівчат;
- хор юнаків;
- мішаний хор.

За видами хори зі школярів поділяються на:

- одноголосі;
- двоголосі;
- триголосі;
- чотириголосі.

Залежно від комплектації хорових партій голосами за тембральними, звукоутворюючими характеристиками хорові колективи поділяють на академічні й народні.

Необхідно зазначити, що на основі звукоутворення, звуковедення й інтонування базується стрій та ансамбль як важливі якості хорового звучання.

Стрій потрібно розглядати як чисте, узгоджене звучання хору. Воно проявляється в одно-, дво-, три-, чотириголосому, унісонному звучанні кожної хорової партії і

всіх партій між собою. У зв'язку із цим стрій розглядається як *мелодичний* (горизонтальний) і *гармонічний* (по вертикалі). По горизонталі – це чисте інтонування хорової партії. Вертикальний – це співзвучність між партіями, згідно з акордом, який вибудовується між ними.

Розглядають стрій із двох поглядів: як висоту звука в хоровій партії відносно умов ладу й інтонаційне співвідношення окремих партій між собою.

Стрій мелодичний буде залежати від теситурних умов. Якщо хорова партія знаходиться в дуже високій або дуже низькій теситурній умові – це затруднює чистоту інтонування.

Мелодичний стрій буде залежати від якісної комплектації хорових партій співаками, здатними забезпечити звучання твору. Також від можливості вокальних даних – від їх звуковедення і тембральних фарб.

Гармонічний (вертикальний) стрій – інтервальна побудова в акордовому викладі між хоровими партіями, неважливо який, з них доручено тій чи іншій партії.

Зважаючи на те, що *тоніка* – це основа, від якої будуються всі відношення між партіями, ми розглянемо основні акорди, їх будову та деталі строю в них.

Найпершими акордами в ладі є *тризвуки* (мажорні, мінорні) і їх обернення:

- мажорний тризвук (в3; м3; крайні – ч5);
- обернення мажорного тризвука (перше: м3; ч4; крайні – м6); тонічний секстакорд (друге: ч4; в3; крайні – в6) – тонічний квартсекстакорд;
- обернення мінорного тризвука (перше: в3; ч4; крайні – в6) – тонічний секстакорд; друге: ч4 (м3 – крайні) – тонічний квартсекстакорд;
- зменшений тризвук (м3; м3; крайні – зм5);
- збільшений тризвук (в3; в3; крайні – зб5).

Спільною для їх вертикального строю буде залежність від чистоти інтонування терцій, кварт і квінт, а також

від тяготіння ступенів ладу, на яких вони будуються і розв'язуються.

Сентакордова група, яка існує як у мажорі, так і в мінорі, складається із чотирьох звуків, що розміщені терціями, а крайні звуки створюють інтервал септими. Будеться він на всіх ступенях мажорного й мінорного ладів. Залежно на якому ступені ладу він побудований, буде мати власні назви.

Спільним для їх вертикального строю буде правильне інтонування септими. Виховання навички співу септими залежатиме від чистоти інтонування основного й септимового тонів. Септима й залишені інтервали розв'язуються, як правило, на звуження. Збільшені інтервали розв'язуються на розширення.

Мелодичне положення того чи іншого звука акорду впливає на горизонтальний і вертикальний стрій. Це пояснюється тим, що мелодія будується на стійких і нестійких ступенях ладу й залежність від тяготіння цих ступенів може сприяти строю або утруднювати його. Тому вчитель-диригент постійно слідкує за цією якістю звучання, керуючись ладовим тяготінням.

Опрацьовуючи хоровий твір із шкільним хором, який ще недостатньо справляється з диханням, ми помітили пониження тональностей. Це пояснюється адаптацією голосових зв'язок до звучання, і розслаблення їх призводить до пониження звучання всього хору. Достатньо змінити тональність на півтону вверх, якщо дозволяє теситура, хор звучить чисто. Це пояснюється тим, що фізично спрацьовує інша група м'язів. Попробуйте цей прийом і ви пересвідчитесь в доброму результаті. Тому, щоб добитися доброго строю, можливо, потрібно розпочинати розучування твору в тональності на півтону нижче. Це треба практикувати.

Спільний спів школярів із збереженням якісного й узгодженого між партіями звука породжує так званий "ансамбль".

Ансамбль (від франц. ensemble) – означає разом, злагоджено, узгоджено. У хоровій справі під ансамблем ми розуміємо високий рівень майстерності співу, який володіє:

- точним і чистим інтонуванням;
- злитною і врівноваженою силою звуку;
- точним ритмом;
- тембральною настроєністю партій;
- повноцінним унісоном;
- чистотою вертикального й горизонтального строю;
- урівноваженими динамічними й темповими показниками;
- виразною мелодією і дикцією;
- добрим вокально сформованим звуком.

Найпершим елементом якості хорового ансамблю є **ансамблевий звук**, який відзначається певною висотою, чистим унісоном, силою і тембром.

“Не можна думати, що ансамблевий звук високої якості – тобто злагодженість, насиченість, краса і барвистість звучання – може бути легко досягнутий. Ні, крім цього потрібна висока майстерність, уміння пристосовувати звучання голосу окремого співака до голосів інших партнерів. Уміння подати хороший ансамблевий звук досягається тривалою наполегливістю, упертою працею і, крім того, що найголовніше, воно потребує почуття ансамблю”¹, – стверджував К.К.Пігров і не погодитися з ним неможливо.

Дикція (від лат. diction – пролошення слова) – означає вимова. У хоровому творі спів тісно пов’язаний із поетичним текстом, який разом із мелодією необхідно донести до слухача. Для цього треба виразно вимовляти голосні й приголосні звуки відповідно до букв у слові. З метою правильної вимови слів у хоровому творі в процесі співу

¹ Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962. – С.65.

вчитель-диригент набуває методику управління співочою дикцією.

У зв'язку з тим, що поетичний текст у творі розспівується і склади слів формуються згідно з голосними, приголосні розподіляються не щодо складів слів мови, а стосовно ритмічної структури музичного твору. Тому вчитель-диригент повинен опиратися на знання і вміння, які має почерпнути з: фонетики (розглядає звуки мови); фонології (вивчає звук і слово); акцентології (вивчає наголос); синтаксису (вивчає будову слова, словосполучення, конструкцію). Ці якості вчителя повинні проявитися повною мірою. Для цього необхідно:

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

Отже, знання і вміння вимовляти слова в процесі співу будуть базовими як для вчителя-диригента, так і для хористів-школярів.

Найперше вчителю-диригенту слід засвоїти, що всі *голосні* є основним елементом вокального слова, *приголосні* є зв'язкою між голосними. Коли голосні розспівуються, то приголосні вимовляються коротко, виразно, відповідно до ритму.

Голосні поділяються на:

- прості – а, о, у, є, і;
- складні – я, ю, є, и, ї.

Приголосні поділяються на:

- губні приголосні – б, в, м, ф, п;

- язикові приголосні – г, д, ж, з, к, л, н, р, с, т, х, ц, ч, ш.

Найбільш співочою приголосною є буква “м”. На її основі базується манера співу “мормурандо” – закритий, злегка зімкнені губи, розкриті зуби, хор, партія співають букву “м”. Ця манера співу часто застосовується для супроводу солістів.

Головною якістю проголошення голосних у процесі співу є округла манера їх формування. Це досягається через *прикритий* звук. Вирівнюючи звук за тембром (прикритим) і через унісон, досягаємо чистої, виразної дикції.

У мові та співі приголосні, порівняно з голосними, менше й коротше розспівуються, тому вони вимагають більш копіткої роботи над виразністю і правильною вимовою.

Існує ряд правил української орфоєпії, а саме:

- дзвінки приголосні в кінці слова вимовляються як глухі;
- зубні приголосні *д, з, с, т* перед м’якими приголосними звуками вимовляються м’якше;
- звук *н* перед м’якими приголосними вимовляється твердо;
- звуки *ж, ш* перед м’якими приголосними вимовляються твердо;
- частки “*ся*”, “*сь*” вимовляються твердо.

Дикція великою мірою залежить від *ритмічного ансамблю*. Розбалансований ритм не сприяє однакості вимови складів, від чого пропадає виразна дикція. Тому вчитель-диригент повинен набути вмінь опрацьовувати поетичний текст із темповими, динамічними показниками та ритмічною структурою твору.

З цією метою необхідно:

- відпрацювати правильну, одночасну й однакості вимову слів;

- розставити логічні наголоси згідно з музичними фразами;
- визначити граничність музичних фраз і відповідно до них розставити дихання, цезури;
- пов'язати кульмінації текстові з музичними;
- пов'язати логічну вимову тексту із сильними й слабкими долями такту.

Таким чином, опрацьовуючи хорову партитуру, учитель-диригент виявляє логічні вершини тексту й зіставляє їх із музичною структурою твору, виставляє дихання, цезури й наголоси.

Розділ V. МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ ДИРИГЕНТА ШКІЛЬНИХ ХОРІВ

§1. Основні умови музично-теоретичного та педагогічного формування творчих умінь із музичної грамоти та сольфеджіо

Музично-теоретичне навчання (музична грамота, сольфеджіо) неможливе без урахування психолого-педагогічної характеристики молодшого школяра, його інтелектуальних, почуттєвих, моральних якостей.

Психолого-педагогічна характеристика молодшого школяра обумовлюється його фізичним і фізіологічним станом. Вік школяра від 7 до 10 років, що охоплює перші чотири роки навчання в школі, характеризується великими психологічними змінами. Найперша зміна відбувається в переході від безтурботного дитинства до прилучення до навчального процесу в школі, до виконання нових обов'язків. Цей період відзначається не тільки тим, щоб навчитися читати, писати, лічити, а й ознайомленням із життям школи, з новим режимом регламентації часу, з учителями. Одним з учителів, з яким у позаурочний час і на уроках молодший школяр знайомиться, є вчитель музики, що справляє на школяра велике враження. Адже часто буває, що учень першого класу вперше бачить перед собою людину, яка грає, співає, розповідає про музику, вчить співати. І якщо така діяльність дитині була знайома із садочка, у сім'ї, інтерес до цього виду навчання підсилюється. Тому, як правило, молодший школяр проявляє інтерес до такого роду діяльності.

Отже, проблема навчання, виховання і розвитку молодшого школяра буде проходити й формуватися через певний вид діяльності. Розглядаючи музичне навчання і

розвиток школяра, вона буде здійснюватися через **музичну діяльність**.

Початок музичного навчання – важливий крок у психічному, насамперед інтелектуальному, почуттєвому та моральному розвитку. У процесі музичного навчання розвиваються такі психічні якості:

- музична увага (слухати, чути, співати);
- сприйняття музики; музична пам'ять і слух;
- музичне мислення і мова;
- музична уява.

Усі ці музичні якості сприяють **загальному розвитку школяра**. Найдоступнішим видом музикування і єдиним у молодших школярів є **спів**.

У процесі співу молодший школяр формує таку важливу якість людини, як **музична увага**. Дисканти, яким, як правило, доручається мелодія, концентрують свою увагу на правильному її веденні, на інтонуванні, на поетичному тексті, на динамічних і темпових показниках, на ритмі тощо. Завдяки дитячій вразливості увагу молодшого школяра привертають насамперед гарна доступна мелодія, цікавий образний текст пісні, жвавий і емоційний виклад.

Музична увага відзначається **зосередженістю і концентрацією**. У процесі вивчення пісні увага переключається з тексту на мелодію, з інтонування на ритмічні вистукування, плескання, на динаміку – тихо, голосно й т. д. Така різноманітність опрацювання музичного матеріалу дозволяє **розприділяти увагу** з одного виду діяльності на інший, сприяє **переключенню уваги**.

Важливо зауважити, що діти концентрують увагу на одному виді діяльності не більше 5–7 хвилин. Тому необхідно змінити спів на слухання цікавої сюжетної музики, переключення на казкову музику тощо. Важливо слідкувати, щоб учні не перевтомлювалися як вокально, так і фізично.

Відомо, що вивчення пісень із молодшими школярами (1 клас) проводиться репродуктивними методами: учитель співає – діти повторюють за зразком. Такий метод вимагає привертання уваги за допомогою сильного подразника – *звукового*. Це не означає, що наявний тільки голосний спів, а й тихий, ледь чутний. Одночасно привертає увагу внутрішній стан учителя через зовнішнє проявлення міміки, пантоміміки – радісно, весело, сумно, задушевно тощо. Така увага учнів до музикування в психології іменується *мимовільна увага*. Інший характер проявлення уваги, такий як вольове зусилля учня до музики через внутрішню потребу, інтерес, що сформувався в сім'ї, дитячому садочку, на музичних заняттях, має так звану *довільна увага*. Вона проявляється в учня в результаті примушення власної волі до праці, до навчання. Навіть за браком інтересу до музикування, до співу уважний школяр може швидко сконцентрувати довільну увагу, проявити волю і змусити себе зосередитися на зразках співу вчителя, свідомо їх повторити й завчити.

Важливою психічною якістю школяра є так звані *слухові* відчуття. Завдяки їм через слуховий апарат учень може вловлювати звуки із частотою від 16 до 20000 коливань за секунду.

Від частоти коливань звукової хвилі залежить *висота звука* (чим частіше коливання, тим вищий звук). *Амплітуда* (розмах, довжина) *хвилі* визначає *силу звуків*; *форма коливань* звукової хвилі визначає *тембр* (забарвлення) звуків. Завдячуючи тембру, ми впізнаємо голоси співаків, учнів, друзів. Звуки, які ми чуємо, поділяють на *музичні звуки* й *шумові звуки*. У процесі співу ми розспівуємо *голосні звуки* й *шумові звуки* – свистячі, шиплячі приголосні.

Музичні сприйняття – важлива технічна якість, притаманна учням молодшого шкільного віку. Це цілий

образ звукових сполучень, які утворюють мелодію, гармонію, ритм, тембр. Сприймаючи їх сполучення, в учня складається музичний образ, здатний викликати почуття радості, задоволення, хвилювання, спокій тощо. При сполученні слова й мелодії утворюється пісня, яка учневі знайома з перших років його життя, через колискові, які співала мама, через слухання дитячих казок, через спів, якого навчали в дитячому садку.

Музичні сприйняття вимагають постійного тренування, особливо через дитячі пісні, через слухання дитячої сюжетної музики, через музичні казки. Вони потребують роз'яснення вчителя, батьків чи старших друзів. Від якості сприйняття залежить ступінь сприйнятливості людини до всього навколишнього й до музичних творів різного жанру. Це – важлива властивість особистості, що має велике значення в процесі музичного навчання.

Вагомою психологічною якістю молодшого школяра є *музична пам'ять*. Запам'ятовування мелодії, зберігання її з наступним відтворенням голосом чи на інструменті, впізнання у зв'язку з її вивченням у минулому й буде називатися музичною пам'яттю.

Музична пам'ять включає в себе такі психічні процеси: запам'ятовування мелодичної, ритмічної й образної суті твору; збереження засвоєного; впізнання і відтворення, тобто встановлення зв'язку між деталями музичного образу й пов'язаних із ним явищами. Особливо добре запам'ятовується та музика, що викликає інтерес і пов'язані з ним почуття, це – *мимовільне запам'ятовування*.

Музичне життя молодшого школяра в умовах хорошого колективу вимагає від нього так званого *довільного запам'ятовування*, коли відповідальність перед товаришами по хоровій партії змушує його концентрувати свою увагу на запам'ятовування своєї мелодії. Довільне запам'ятовування музичного матеріалу, яке здійснюється система-

тично для набування певних інтонаційних знань і умінь, називається *заучуванням*. Воно є важливою частиною музичного навчання і виховання школяра.

Кращу музичну пам'ять має той учень, у якого сформовані такі якості: обсяг запам'ятовування музичного матеріалу; точність відтворення мелодії; швидкість запам'ятованої музики; тривалість збереження в пам'яті музичного образу; готовність пам'яті швидко згадати музичний матеріал і відтворити його голосом.

Існують різні типи пам'яті. *Зоровий тип* музичної пам'яті проявляється через уяву, бачення музичного тексту, написаного на нотоносці. Це допомагає учневі відтворити записані ноти голосом і тим самим відновити в пам'яті. Також має значення в цьому процесі запис поетичного тексту.

Слуховий тип пам'яті характеризується уявою і відтворенням музики, яка звучала або звучить. Відтворюючи його, учні немовби чують музику того, хто її виконує (співає, грає), і повторюють за ним за зразком.

Музичне запам'ятовування можливе тільки в тому випадку, коли в школяра є *природний музичний слух*.

Музичний слух здатний розрізняти півтонову й тонову інтервальні величини, з яких будується будь-якої складності мелодія як основна музична думка. Перевірка й визначення музичного слуху, його якості відбуваються в момент першої зустрічі вчителя музики з учнем, коли він відбирає дітей до хору, а також на уроках "Музичне мистецтво". Визначення якості слуху розрізняється як здатність сприймати, уявляти та відтворювати висоту музичних звуків. Це відбувається способом знайти даний звук на інструменті або проспівати голосом.

Важливою психологічною якістю молодшого школяра є формування в нього *музичного мислення*. Слід відзначити, що музичне мислення розпочинається з вивчення му-

зичної грамоти, з написання, читання й озвучення ступенів ладу. Бо неможливо осмислювати те, що не має своєї назви, свого алфавіту, своєї мови. Найпершим поштовхом до музичного мислення є звучання музичного ладу, у якого є стійкі ступені, до яких тяжіють інші ступені звукоряду. “Багато стає зрозумілим, якщо говорити не про завдання навчити співати дітей із нот, а про виховання музичного слуху (ладового відчуття) на основі нотного запису. Іншими словами, спів із нот розглядати не як мету, а як засіб виховання, чим воно, по суті, і є”¹. На початковому етапі співу з нот особливу увагу вчитель-диригент концентрує через будову мелодії, через тяжіння від звука до звука згідно з ладовою закономірністю побудови мелодії від початку й до її закінчення, до її завершеності, тому що “формування складного ладового стереотипу, оснований на навиках співу з нот (як навик *музичного мислення*), важливо найперше засвоїти “на одній мові”, тобто в одній зоровій формі, в одній тональності й при єдиному (складовому) позначенні ступенів ладу”². І практика це підтверджує.

Музичною мовою в процесі формування музичного мислення для молодших школярів є процес сольфеджування, де назви нот, метричні й ритмічні особливості будують азбуку цієї мови. Одночасно зміст поетичного тексту допомагає сформувати музичну думку. А для школяра, який уміє читати, слова зв’язуються з мелодією і текст служить підказкою до формування музичної мови й мислення. І ці явища є очевидними.

Важливим психічним явищем у молодших школярів є *музична уява*. Уява розглядається як психологічний процес, що сприяє сприйманню таких образів, яких раніше не знали, і з допомогою фантазії створюється можливість

¹ Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – С.11.

² Там само. – С.18.

уявити собі такі образи, які мало пов'язані з реальним життям. У процесі співу дитячих пісень таке явище дуже часте. Наприклад, співаючи “Пісню Лисички” М.Лисенка, учень уявляє цей образ і зберігає його в пам'яті у вигляді мелодії. Цей образ переробляється, перевтілюється через фантазію про нього. Часто школярі засобами музичної уяви створюють нові мелодії, нові образи, що переростають у музичну творчість. Вивчаючи музичні твори, у яких оспівуються історичні події, школяр через уяву переживає їх, хоч він ніколи не був і не міг бути їх учасником. Музична уява існує між розумом дитини й уявою. Творча уява полягає в тому, що на основі минулих образів створюються нові зразки музичних образів. Цей вид уяви більш складний, ніж репродуктивна творчість за зразком.

Отже, музична діяльність молодших школярів через хорову творчість під керівництвом учителя-диригента немислима без опори на психологічні якості, тоді як уява, сприйняття музики, музична пам'ять і слух, музичне мислення і мова, музична уява здатні сформувати інтелектуальний, почуттєвий і моральний розвиток дитини. Усі ці музичні якості сприяють загальному розвитку молодшого школяра та створюють сприятливі умови для навчання і виховання.

Індивідуальні особливості молодшого школяра характеризуються прагненнями задовольнити свої потреби й інтереси. Ці прагнення опираються на попередній життєвий досвід. Хоча досвід молодшого школяра недостатній (з нашого погляду, майбутніх учителів музики), проте в цьому віці школяр оволодів мовою, проявляє інтерес до навчання, має потреби задовольнити свої естетичні смаки, сформовані в сім'ї, дитячому садочку (вміння співати, гратися, рухатися, радіти, фантазувати).

Розглядаючи музичну діяльність молодшого школяра, ми завважуємо, що його особистість опирається на такі психічні якості:

- духовні потреби й інтереси;
- темперамент;
- характер; емоції і почуття;
- здібності й задатки.

Духовні потреби й інтереси молодшого школяра мають обширний діапазон, незважаючи на те, що його життєвий досвід не великий. Потреби ці проявляються через гру, інтерес до якої молодший школяр не втратив із молодшого дитинства; через заняття музикою і співом; через участь у хоровому колективі. Інтереси, особливо до музики, можуть зростати, розвиватися. Якщо в учня не розвинені музичні інтереси, але він має певні здібності й задатки, їх можна розвивати, спочатку спонукаючи до відповідних занять, у результаті яких інтерес постійно зростатиме й поглиблюватиметься. Особливо, якщо учня супроводжує успіх, є добрі результати. Похвала за успіх у цьому разі вкрай необхідна від учителя-диригента. У процесі занять музикою потрібно добиватися *стійких інтересів* у школяра. Тільки в такому разі можливо задовольнити його потреби й добитися результату.

Для вчителя-диригента не менше значення мають знання про *характер молодшого школяра*. Він визначається, найперше, досить молодим віком учня. Характер проявляється через особливості поведінки, які відтворюються, перш за все, ставленням до оточуючих, а також до дорученої справи. Часто його формування залежать від наслідування батьків, рідних, друзів. Він знаходить своє проявлення не тільки у вчинках і діях, а й у міміці, пантоміміці, через погляд і його виразність. Учитель-диригент, навчаючи співу, розкриваючи музичний образ, навчає учнів проявляти свої почуття й емоції, вчить радіти, усміхатися, сумувати, співчувати, що й впливає на формування характеру. Характер можливо визначити й проявити лише

беручи до уваги такі провідні риси школяра: інтелектуальні, емоційні, вольові. Психологія поділяє їх на групи:

- загальний психічний склад особистості;
- ставлення до інших людей;
- ставлення до самого себе;
- ставлення до праці, до своєї справи;
- ставлення до речей.

Серед позитивних якостей характеру школяра є **вольові риси**, зокрема енергійність, активність, організованість, рішучість, наполегливість, самостійність, послідовність тощо. Усі ці риси характеру молодшого школяра проявляються тою чи іншою мірою, але вони пов'язані одна з одною, тому характер відзначається цілісністю. Отже, учителю-диригенту в процесі занять колективним співом необхідно звернути увагу на формування цих якостей, створювати педагогічні умови для їх проявлення.

Індивідуальні особливості особистості молодшого школяра проявляються через **емоції і почуття**. Радість, сум, боязнь, страх, захоплення чи розчарування – це різні почуття й емоції. Психологічна наука вказує, що “емоції і почуття – це своєрідне особисте ставлення людини до навколишньої дійсності і до самої себе”¹. Тому переживання людиною свого ставлення до того, що вона пізнає і робить, називаються почуттями або емоціями. Великими засобами для вираження почуттів володіє музикант. Вона нерідко може виразити почуття глибше, ніж сама мова, викликавши в слухача такі настрої, які важко передати словами. Основне джерело почуттів молодшого школяра – діяльність. Особливо велике місце в пізнавальних процесах займає музичне навчання і виховання. Ігрова діяльність школярів молодшого віку є важливим джерелом почуттів. Заняття улюбленою справою – музикуванням – пов'язане з приємними переживаннями. Одночасно треба відзначити,

¹ Общая психология. – М.: Просвещение, 1973. – С.265.

що музична діяльність учня є джерелом почуттів, тому й почуття впливають на цю діяльність. Почуття мають поляри особливості: радість – смуток, страх – сміливість, горе – торжество й т. д. Естетичні почуття сприяють формуванню категорій прекрасного, потворного, комічного, трагічного, що благотворно впливає на моральний стан школяра. Почуття любові до України, до свого народу, до свого краю, до своєї мови, традицій, звичаїв – ці благородні почуття формуються через пісенне мистецтво, через музичну діяльність.

Нас найбільше цікавлять здібності, особливо *музичні здібності*. “Здібностями називають такі психічні якості, завдяки яким людина порівняно легко набуває знань, умінь і навичок і успішно займається якою-небудь діяльністю”¹. Здібності проявляються в певній діяльності. Хорова діяльність передбачає ряд якостей, що дають спроможність її забезпечити, а саме: наявність музичного слуху, співочого голосу. Усі ці якості виявляють здібності до музичної творчості – співу, гри на музичному інструменті, творення певних мелодій, музичних фантазій.

Психологи розрізняють *загальні й спеціальні здібності*. Загальні здібності забезпечують будь-яку діяльність школяра – він легко засвоює різні шкільні дисципліни. Спеціальні здібності визначають найбільш сприйнятливий для даної особи вид діяльності, наприклад математичний, літературний, спортивний, музичний, художній тощо.

Особливо успішну діяльність, оригінальне виконання визначних дій, умінь прийнято називати *талантом*. У музиці цю високу якість визначають як результат виконавської діяльності: спів, гра на інструменті, композиторська творчість. Усі ці види діяльності дають у сукупності досконали твори на рівні високого мистецтва.

¹ Гоноболін Ф.Н. Психологія. – К.: Вища школа, 1975. – С.149.

Проявлення певних здібностей залежить від природженої будови мозку й органів чуттів. У кожної дитини є *природні задатки*, які становлять фізіологічну основу здібностей. “Сукупність задатків, які потім розвиваються у здібності, називаються обдарованими людьми”¹. Так, маючи добрий музичний слух, відчуття ритму, добрі голосові дані, одна людина може стати композитором, друга – добрим виконавцем, третя – учителем-диригентом, четверта – музикознавцем, музичним критиком тощо.

Тому перша умова для розвитку музичних здібностей – це виховання в школярів потреб у музично-хоровій діяльності. Цей вид діяльності потребує від учня терпіння і копіткої праці. У розвитку музичних здібностей вирішальну роль відіграє високий рівень пізнавальних процесів.

Таким чином, опираючись на природні музичні здібності й задатки, на загальний інтелектуальний розвиток, учитель-диригент розширює і вдосконалює їх шляхом залучення школяра до участі в хоровому колективі. Участь у хорі сприяє поглибленню і вдосконаленню співочих умінь, навичок як основи музичного виховання.

Зважаючи на те, що у віці 7–10 років молодший школяр характеризується великими психологічними змінами, пов’язаними з фізичним і психологічним станом, у його житті основною зміною є перехід від безтурботного дитинства з мінімумом виконання певних обов’язків до трудового життя, до виконання нових обов’язків, до науки про працю.

У трудовій діяльності молодшого школяра виявляються якості його особистості. Його праця формує ці якості й розвиває мислення, здібності, інтереси, вона формує знання, уміння і навички, гартує волю, формує характер. Праця породжує різні почуття залежно від її умов і суспільного оточення. Тому головним напрямом і обов’язком трудової діяльності школяра є:

¹ Гоноболін Ф.Н. Психологія. – К.: Вища школа, 1975. – С.152.

- навчитися читати;
- навчитися писати й рахувати;
- навчитися малювати;
- навчитися співати;
- навчитися фізично вдосконалюватися.

Усі ці *напрями трудової діяльності молодшого школяра* постають перед ним як відповідальний обов'язок, що забезпечує його життєдіяльність. У цей період учень знайомиться із своїми товаришами, з розпорядком школи, а головне – з учителем, який керує його працею, навчає працювати, поведінки, організовує його шкільне життя. Одним з учителів є вчитель музики, діяльність якого справляє на школяра велике враження. З подібною діяльністю дитина зустрічалася в сім'ї, у садочку, інтерес до цього виду праці підсилюється.

Психічні якості молодшого школяра формуються не тільки в школі, а й під впливом сім'ї. Якщо в домашніх умовах батьки не проявляли інтересу до захоплення дитини співом, музикою, то заняття дитини музикою може звестися нанівець. Тому освітня робота з батьками з питань схвалення зацікавленості учня співом і музикою в хорошому колективі має бути в полі його діяльності.

Для залучення учнів 1-го класу до хору вчитель музики створює *підготовчу групу*, яка впродовж трьох-чотирьох місяців займається окремо, за окремим розкладом. У цю групу запрошуються школярі з добре вираженими голосовими даними, музичним слухом, відчуттям ритму, які здатні запам'ятовувати нескладні мелодичні побудови. З метою залучення першокласників до музичної освіти вчитель-диригент вивчає з ними нотну грамоту й привчає співати з партитури. Особливо опрацьовуються перші вміння сольфеджувати з нот у спільному поєднанні з репродуктивним методом, співом за зразком. Одночасно відбувається навчання формувати голосні звуки, вміння

дихати в процесі співу, елементарні поняття про диригентський жест: увага, ауфтакт, темп, динаміка, зняття звука.

Прилучення хористів-першокласників настає тоді, коли вони сформують навички правильної співочої постави, поведінки в колективі, обов'язки учасника хору тощо. Ці якості молодшого школяра формуються поступово, терпеливо, з повагою до учня, його потреб, його фізичних і психологічних можливостей.

Важливим елементом виховання хориста є спів. Він сприяє фізичному розвитку школяра. Уміння дихати, добувати звук, користуватися звукоутворенням, дикцією, інтонацією допомагає учням краще володіти рідною мовою, створює умови для комунікативної діяльності.

Заняття співом, музикою позначається і на їхньому моральному вихованні. Пісні про Україну, про рідний край, про боротьбу за свободу й волю, свою державу формують найвищі моральні якості українського патріота.

Опрацювання всіх елементів вокальної культури опирається на творчу працю. У процесі творчої праці виникає особливий психологічний стан, який називається *натхненням*. Він характеризується винятковим піднесенням духовних сил і здібностей школяра. Завдяки цьому праця школяра в галузі музики стає досить продуктивною, з'являються потреби й інтереси. При цьому учень переживає радісне почуття задоволення своєю працею в хоровому колективі.

Особливе місце в системі музичного навчання і виховання в умовах загальноосвітньої школи посідає творча праця вчителя музики, який одночасно поєднує в собі: учителя-теоретика музики, учителя-диригента хору; учителя-вокаліста малих вокальних форм, груп і колективів.

Об'єктом творчої діяльності вчителя є учень, який відзначається великою динамічністю (рухливістю) дій і почуттів, складністю, різноманітністю внутрішнього світу й характеру. Тому вчителю музики доводиться шукати най-

більш раціональні шляхи досягнення мети, виявляти педагогічну винахідливість, уміти індивідуально підійти до кожного учня, організувати хоровий колектив, керувати ним. Праця вчителя музики повинна бути натхненною, тобто такою, коли розповідь про музичні образи подається із жвавою зацікавленістю і учням передаються його радісні чи сумні інтелектуальні почуття, його переживання через мову, спів, міміку.

Педагогічна творчість учителя музики має істотні ознаки, властиві їй. Під педагогічною творчістю вчителя музики музична педагогіка розуміє такий варіант його професійної діяльності, який на реально доступному рівні забезпечує:

- максимально можливі в кожному конкретному випадку результати розв'язання навчально-виховних завдань, що стоять перед сучасною школою з музичного навчання і виховання при раціональних затратах робочого часу, власних зусиль і зусиль учнів. Головні з них: музичне виховання учнів, виявлення та розвиток їхніх індивідуальних музичних здібностей, підготовка учня до постійного самовдосконалення музичних знань, умінь і навичок;
- безперервне зростання педагогічної та музичної культури вчителя, його активну пошукову діяльність як учителя-диригента, спрямовану на підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Таким чином, праця вчителя й учня тісно пов'язані між собою, що в галузі музики вимагає свого творчого вирішення через педагогічну культуру й творчість. Вона здатна сформувати в школярів любов до хорової діяльності, виховати повноцінного громадянина України.

Зважаючи на те, “спів є природним способом вираження естетичних почуттів, дійовим засобом активного

залучення школярів до музики. З усіх видів виконавського мистецтва він є найдоступнішим для дітей видом музичної діяльності, порівняно легко засвоюється ними... Тому спів здавна розглядається як один з основних засобів музичного виховання”¹. Проте він вимагає копіткої роботи й значної підготовки з постановки голосу.

Для уроків “Музичне мистецтво” характерна особлива емоційна атмосфера й досягнути її необхідно через пісенний репертуар, адже музика – “мова почуттів”. Вона хвилює, викликає в дітей певні настрої і переживання. Отримані враження від пісні підсилюються вчителем, який передає свої почуття не тільки виразним співом, а й словом, мімікою, диригентським жестом. Зважаючи на те, що навчання музичної грамоти школярів підліткового віку як на уроках “Музичне мистецтво”, так і на репетиції хорового колективу має комплексний характер (музична грамота, сольфеджіо, слухання музики) і що згідно з навчальним планом і навчальною програмою з музичного виховання в основній школі спостерігається дефіцит часу, то педагогізація цього процесу не викликає жодного сумніву. На дану проблему вказував ще К.К.Пігров, наголошуючи, що “під музичною грамотністю треба розуміти, в прямому значенні цього слова: елементарну теорію музики, неподільну з умінням читати ноти; елементарну гармонію, поліфонію і форми. Весь цей цикл знань повинен органічно виникати з практичної роботи над – освоєнням поточного репертуару”². Зважаючи на те, що вивчення музичної грамоти в молодших класах (1–2 класи) недостатньо опрацьовується у зв’язку з використанням *релятиву* замість вивчення хорових творів “на слух”, а сольфеджіо має початкуючі особливості вивчення, головне

¹ Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. Тернопіль: Богдан, 2001. – С.93.

² Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962. – С.163–164.

навантаження поглибленого їх вивчення лягає на основну школу. Використовуючи репродуктивний метод навчання (за зразком) шляхом наслідування, учитель-диригент, опрацьовуючи пісенний репертуар, вокальні вправи, розспівування, тісно пов'язує їх із музичною грамотністю і сольфеджуванням. Спів своїх партій із хорових партитур підлітки вивчають, керуючись принципом “на слух”. “Було б великою педагогічною помилкою починати навчання хору з вивчення нот... Це можна резюмувати так: “Спочатку треба вміти, а потім знати”¹. Тому за репродуктивним методом навчання паралельно слідує пояснюючо-ілюстративний метод, який опирається на нотний запис і сольфеджування. Навчання репродуктивно не можна перетворювати в механічне зазубрювання вправ або репертуару. “Спосіб “натаскування” ні в якому разі не повинен використовуватися при навчанні хору”². Початковий метод вивчення пісенного репертуару з хором “на слух” не виключає можливості освоювати твори цілком свідомо й розумно. Щоб молодші підлітки свідомо й розумно освоювали пісні через усвідомлення ритму, висоти, сили, тембру, вони самі повинні прийти до висновку, що їм необхідно, як і старшим підліткам, уміти співати з нот. Для того вчитель-диригент має подбати, щоб учні співали з партитур, які, завдячуючи наявності ксерокса, неважко розмножити. І тут спрацьовує принцип наочності в зображенні нотами основних властивостей – висоти й тривалості. “Співаки, які починають вчитися нотної грамоти, спочатку мають бути зосереджені на тому, щоб помітити висотну зміну звуків і пов'язати це із зображенням їх нотними знаками”³. Для цього треба використовувати інтервали пісні більші за терцію – квінта, секста, кварта. “Так, пояснюючи дітям

¹ Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962. – С.164.

² Там само.

³ Там само. – С.165.

властивість висоти музичного звуку, протиставляють високі й низькі звуки. З допомогою протиставлення дається поняття про рух мелодії вверх і вниз”¹. Спів із нот тісно зв’язаний із музичним мисленням, і навички співати формуються на основі вмінь відрізнити інтонування однієї ноти від іншої. Щоб цю навичку довести до автоматизму, необхідне багаторазове повторення одного й того ж інтонування, пов’язуючи його з нотним записом. Для цього диригент-педагог використовує вправи або частини хорového твору, фрагменти. Крім інтонаційного читання нот голосом, пов’язаного з їх ладом і метроритмом, для хориста-підлітка важливим умінням є *читання поетичного тексту пісні*, підкладеного під нотами. Якщо вчитель-диригент на ладове тяжіння звертає достатню увагу, то на попередній розвиток метроритмічної пульсації в пісенному матеріалі – обмежено. Часто вчителі музики, працюючи з підлітками, вважають, що ці почуття сформулюються “між іншим”. Учитель-диригент повинен усвідомити, що “звуківисотна строка мелодії без метроритму перестане бути музикою (вчителі співів нерідко “грішать”, даючи дітям визначати на слух висотне зіставлення звуків поза метром і ритмом)”². Безперечно, характеризувати окремо інтервали треба й по можливості відпрацьовувати їх “мірку” інтонувати голосом необхідно, але найкращий метод їх визначення в пісні або вправі – сольфеджувати чи використовувати через поетичний текст. Важливим умінням для засвоєння метроритму є тактування, якого навчає вчитель-диригент у процесі вивчення пісні, застосовуючи сольфеджування. Підліток, трактуючи свою *хорову* партію і співаючи її, формує музичні почуття метроритму й через зорове сприйняття нотного запису порівнює з інтонуван-

¹ Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – С.19.

² Там само. – С.22.

ням. “Таким чином, у пропонованій методиці замість звичного “ритмічного виховання” здійснюється виховання в дітей метроритмічного почуття на основі координації музично організованих художніх рухів рук із рухами вокальними й мовними, які відрізняються завжди особливою виразністю, завдячуючи багатому тембру голосів і вільній артикуляції в тих дітей, які здійснюють вокальну підготовку згідно з новою методикою”¹. Немає ніякого сумніву, що для хориста-підлітка знання музичної грамоти конче потрібне, бо тільки музично освіченому співаку може стати доступний хоровий репертуар. Питання тільки в тому, у якому обсязі знання з теорії музики йому потрібні.

Практика хорової діяльності в основній школі свідчить про те, що знання теорії музики може бути подане в стислому вигляді, але так, щоб усі його розділи були вивчені й закріплені в процесі співу. Найперше засвоєння повинно відбуватися на вправах для розспівки: спів нижнього й верхнього тетраходів вверх і вниз мажорних і мінорних гам, тризвуків, їх обернень; поступовий спів інтервалів розспівуючись і гармонічних вправ. Зважаючи на те, що зв’язок вивчення теорії музики на уроках “Музичне мистецтво”, її розділів здійснюється впродовж чотирьох років (5–8 класів) і шляхом поєднання з хоровим класом на репетиціях, вивчення цього курсу є можливим. Хористів ми повинні ознайомити із знаками альтерації, різними тональностями, методами співу народних ладів тощо. Знаючи про те, що лад ми звично визначаємо не як тяжіння одного звука до іншого, а певну впорядковану систему таких тяжінь, ці системи можуть бути різними за своєю структурою, але в основі в них буде лежати елементарне тяжіння одного звука до іншого, одного ступеня до іншого. Якраз засвоюючи інтонування інтервалів і розв’я-

¹ Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – С.24.

зуючи їх, підліток буде мати справу з мелодією, яка разом із метроритмом складатиме закінчену музичну думку. Усі ці звуковисотні й метроритмічні особливості можна відпрацювати на основі вправ, що складені з урахуванням тяжіння.

„Таким чином, ми можемо говорити, що звуки в мелодії “узгоджуються” між собою не тільки у висотному відношенні (нестійкі тяжіють до стійких), а й щодо власного ритму (короткі звуки тяжіють до довгих), а також відносно до метра (слабі долі тяжіють до сильних)”¹, – відзначає ці особливості в процесі сольфеджування і відпрацювання мелодичного матеріалу Д.Є.Огороднов. Отже, музично-педагогічна творчість учителя-диригента з хором підлітків базується на вивченні на репетиціях музичної грамоти й методу сольфеджування, що, своєю чергою, підвищить професійну кваліфікацію колективу, якісне виконання репертуару й музично-естетичне виховання школярів. Вивчення музичних творів хором підлітків на основі репродуктивного методу (за зразком, наслідування, релятиву) не обмежує можливості учіння згідно з нотним зразком (музична грамота, сольфеджування). “Свідоме й розумне освоєння пропонованого матеріалу передбачає аналіз його співаками хору щодо ритму, висоти, сили, тембру. Щоб це можливо було зробити, треба, очевидно, вселити у свідомість співаків хору думку про те, що їм необхідно, зрештою, співати з нот. Для цього доцільно з першого ж моменту давати їм навчальний матеріал у нотному викладі”². Учитель-диригент використовує різноманітні методи навчання, в якому принцип наочності, зображений нотами, відтворює основні якості звука – висоту й тривалість. Оволодіння музичним мистецтвом повинно розпочи-

¹ Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – С.28.

² Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав України, 1962. – С.164.

натися не з розмов про музику, а з творчого процесу через хорову діяльність. Вироблення музичних інтересів до хорового співу в старшокласників потрібно розпочати з педагогічної необхідності застосування педагогічних методів, які спроможні забезпечити їх хорову діяльність. Особливо з вивчення нотної грамоти засобом співу. “Навчити школярів співати з нот – одне з найважливіших завдань музичного виховання”¹.

Найпершим завданням музичної освіти старшокласників у загальноосвітній школі є вивчення нотних знаків запису звуків в умовах ладу, ритму, метру, темпових і динамічних показників, інтервалів та їх інтонування. Одночасно слід засвоїти найпростіше і складне завдання володіння своїм голосом – *уміти співати*. Для сформування цих знань і вмінь існують різні методи. Одні з них ґрунтуються на основі запам’ятовування, інші – в процесі практичної діяльності – співу. Педагогічна наука розробила ряд методів. Музична педагогіка, опираючись на загальну педагогіку, перепрофілювалась на музично-слухове сприйняття і розробила свої прийоми учіння музичного мистецтва.

*Педагогічна наука визначає слово “метод” від двох грецьких слів: “metha” – шлях до мети й “odos” – слідування*². Вона стверджує, що метод навчання – це форма теоретичного й практичного засвоєння навчального матеріалу, який впливає із завдань освіти, виховання і розвитку учнівської молоді.

Метод музичного навчання – це шлях пізнання теоретичної і практичної діяльності вчителя-диригента й учня, спрямований на виконання завдань музичної освіти. Учитель-диригент виступає у ролі посередника між знаннями, вміннями й навичками, які зафіксував досвід розвитку му-

¹ Хрестоматія по методике музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1987. – С.259.

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

зичного мистецтва. “Хоровий спів – це найбільш масовий вид музичної діяльності школярів. Основним хоровим жанром є пісня, яка є синтезом слова і музики, що органічно доповнюють одне одного”.

Методи музичного навчання мають психологічні обґрунтування, які базуються на типології характерів, фізіологічній будові голосового апарату згідно з віковими особливостями дівчат і хлопців, наявністю музичного слуху, вокальних даних, ритмічних відчуттів, музичної пам’яті тощо.

Значний вклад у методику музичної освіти в умовах загальноосвітньої школи внесли видатні диригенти-хормейстери, які розробили вміння роботи з хором. Для учителя-диригента ефективність його праці реалізується у процесі роботи з хором школярів. С.Є.Максимов у своїй праці “Хоровий спів у школі” розглядає хоровий клас як навчально-творчий колектив, який складається із школярів і формує основи музичної культури. “Співочий голос школяра, при умові правильного шляху розвитку, таїть в собі великі художні можливості”¹. Виходячи із цього розуміння, визначаються такі методи: метод звукоутворення; метод звукоформування; метод хорового строю; метод хорового ансамблю; репродуктивний метод; метод сольмізації; метод фразування; метод роботи з партіями; метод роботи з хором; метод слухомоторних зв’язків; метод засвоєння ступенів ладу і т. д. Автор відзначає, що в хоровому співі реалізується одна з найважливіших і обов’язкових вимог до будь-якого навчального процесу – взаємозв’язок теорії і практики. У посібнику для педагогічних інститутів “Хоровий клас” Г.П.Стулової розглядаються методи навчання і формування співочих навичок; методи навчання співочої постави; методи навчання звукоутворення; методи навчання дикційної техніки тощо. Одночасно відзначається й те, що до “загальної проблеми вдоско-

¹ Максимов С.Є. Хоровий спів у школі. – Л., 1961. – С.7.

налення методів навчання необхідно підійти з боку створення теорії і системи вокального виховання через співтворчість різних наук”¹.

Вихованню голосу співаків та методиці їх навчання присвятила свою працю К.Маслій. Вона стверджує, що “людський голос за своїми справді невичерпними можливостями, є найдосконалішим музичним інструментом”². У посібнику автор розглядає шляхи формування вокальних шкіл, зокрема української; будову і роботу голосового апарату; вправи для вироблення навичок вокального співу; характеризує дитячі та юнацькі голоси. Детальному аналізу піддано звукоутворення, звуковедення, діапазони, регістри, резонатори, гігієну та режим роботи голосового апарату. Значну роботу виконав професор О.Я.Ростовський у посібнику “Методика викладання музики в основній школі”, розглянувши методи формування музичної культури школярів. Головна увага звертається на музично-слухове, почуттєве виховання, на формування критичної оцінки різних музичних жанрів. “Враховуючи інтерес учителів до наукових досягнень музичної педагогіки, у посібнику розкрито закономірності та принципи музичного навчання і виховання школярів, основи методики музично-освітньої роботи з учнями-підлітками”³.

Однак без урахування такої важливої ознаки методу навчання, як практична діяльність школяра, неможливо визначити ефективність застосованої форми учіння. У практичному використанні музична грамота, набута на уроках “Музичне мистецтво”, реалізується на хоровому полі й це є якісним показником музичної освіти. Класифікація методів навчання музичної грамоти за різними ознаками та їх прак-

¹ Стулова Г.П. Хорової клас. – М.: Просвещение, 1988. – С.3–6.

² Маслій К.С. Виховання голосу співака. – Рівне: Ліста, 1996.

³ Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Богдан, 2001. – С.5.

тичною сферою застосування бачиться нам як найбільш поширена у музично-хоровій діяльності школярів. Проте сучасна музична педагогіка розглядає методи навчання ще в аспекті засвоєння знань, умінь і навичок нарівні:

- усвідомленого сприйняття і запам'ятовування, яке зовнішньо проявляється в точному або наближеному відтворенні;
- застосування нотних знань відповідно до зразка або в подібній ситуації;
- творчого застосування знань, тобто в новій, раніше невідомій школяреві ситуації.

Такі самі рівні підготовки характеризують засвоєння способу музично-хорової діяльності. На основі проявів практичних методів викладання й учіння за характером пізнавальної діяльності М.М.Скаткін і І.Я.Лернер прийшли до такої кваліфікації методів навчання:

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

Пояснювально-ілюстративний метод застосовується переважно тоді, коли виникає потреба у засвоєнні знань інформативного характеру. Суть цього методу полягає у тому, що вчитель-диригент на занятті хорового класу подає готову інформацію за допомогою усного, друкованого слова, нотного запису, наочних засобів. Наприклад, у процесі роботи над музичним твором учитель-диригент пояснює інтервал велика терція. Він указує на наявність великої терції у хоровій партитурі, пояснює її тону величину, застосовує метод пояснення. Викладач пояснює також інші інтервали, але увагу школярів концентрує на інтервалі велика терція, місці її знаходження у партитурі, демонструє її звучання на інструменті, голосом.

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

Наприклад: школяр отримав інформацію про лад, інтервал, звуковедення і т. д. Знання ці вкрай важливі в процесі вивчення музичного твору. Учитель-диригент застосовує не тільки усне пояснення, а й демонструє звучання інтервалу, ладу, звуковедення. Далі організовує практичну діяльність школярів на репродуктивному і творчому рівнях під час опрацювання музичного твору засобами співу.

Репродуктивний метод передбачає, головним чином, формування умінь репродуктивного характеру через використання знань у стандартних ситуаціях чи виконання певних *дій відповідно до зразка*.

Знання, які отримує співак-старшокласник унаслідок застосування пояснювально-ілюстративного методу, самі по собі не гарантують формування умінь і навичок, необхідних у музично-хоровій діяльності. Для оволодіння співочими вміннями і навичками вчитель-диригент повинен відтворити дії співака (співоча постава, дихання, звукодобування, звуковедення, вокальний звук і т. д.) й запропонувати хористу чи всій хоровій партії повторити згідно із проілюстрованим зразком. Від складності музичного матеріалу, від музичних і вокальних здібностей школярів залежить, як довго і скільки разів вони будуть повторювати співацькі прийоми та знання, щоб їх засвоїти і довести до автоматизму, сформувати співочі навички.

Репродуктивний метод у процесі вивчення музичного твору на репетиції хору не означає вивчення хорових партій “на слух”, без застосування нотного письма, партитури. Такий метод підлягає осудженню, бо він позбавляє шко-

ляра навчитися “читати ноти”. Це не означає, що вчитель-диригент не уточнює зразком співу чистоту інтонування, строю у хоровій партії. Таке корегування звучання інтервалів підпорядковується загальному ансамблю і строю у хоровій партії. Також звучання інтервалів підпорядковується загальному ансамблю і строю як у хоровій партії, так і звучанні всього хору.

Таким чином, репродуктивний метод набуває різних форм і здійснюється різними засобами, починаючи зі співочих вправ для засвоєння вокальних прийомів співу, навичок звукодобування і звуковедення й закінчуючи повторенням голосом згідно зі зразком, який демонструє учитель-диригент, тобто неодноразовим повторенням співочих дій для точного відтворення звучання хорової партії.

Охарактеризовані методи відрізняються тим, що вони збагачують юного співака теоретичними знаннями, практичними репродуктивному і творчому рівнях під час опрацювання музичного твору засобами співу.

Репродуктивний метод передбачає, головним чином, формування умінь репродуктивного характеру через використання знань у стандартних ситуаціях чи виконання певних **дій відповідно до зразка**.

Знання, які отримує співак-старшокласник унаслідок застосування пояснювально-ілюстративного методу, самі по собі не гарантують формування умінь і навичок, необхідних у музично-хоровій діяльності. Для оволодіння співочими вміннями і навичками вчитель-диригент повинен відтворити дії співака (співоча постава, дихання, звукодобування, звуковедення, вокальний звук і т. д.) й запропонувати хористу чи всій хоровій партії повторити згідно із проілюстрованим зразком. Від складності музичного матеріалу, від музичних і вокальних здібностей школярів залежить, як довго і скільки разів вони будуть повторювати

співацькі прийоми та знання, щоб їх засвоїти і довести до автоматизму, сформувати співочі навички.

Репродуктивний метод у процесі вивчення музичного твору на репетиції хору не означає вивчення хорових партій “на слух”, без застосування нотного письма, партитури. Такий метод підлягає осудженню, бо він позбавляє школяра навчитися “читати ноти”. Це не означає, що вчитель-диригент не уточнює зразком співу чистоту інтування, строю у хоровій партії. Таке корегування звучання інтервалів підпорядковується загальному ансамблю і строю у хоровій партії. Також звучання інтервалів підпорядковується загальному ансамблю і строю як у хоровій партії, так і звучанні всього хору.

Таким чином, репродуктивний метод набуває різних форм і здійснюється різними засобами, починаючи зі співочих вправ для засвоєння вокальних прийомів співу, навичок звукодобування і звуковедення й закінчуючи повторенням голосом згідно зі зразком, який демонструє учитель-диригент, тобто неодноразовим повторенням співочих дій для точного відтворення звучання хорової партії.

Охарактеризовані методи відрізняються тим, що вони збагачують юного співака теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками співочої культури й техніки, але не гарантують розвиток творчих вокальних здібностей школяра, 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 старшокласників із методами вивчення музичної грамоти чи практичної діяльності в процесі співу та його застосування у різних ситуаціях.

У найбільш простих випадках учитель-диригент ставить перед співаками проблему, сам її вирішує, розкри-

ваючи шляхи рішення, тобто ті прийоми, за допомогою яких вирішується проблема. Завдання цього методу полягає у тому, що вчитель-диригент демонструє зразки творчого вирішення пізнавальних і практичних проблем, а учасники хору прослідковують за логікою їх вирішення, засвоюють засоби виконання творчих завдань. В інших випадках учитель-диригент ставить проблему, розкриває ідею її вирішення, залучає учасників хору до розв'язання часткових завдань. Поступово вирішуючи вимоги проблемних завдань, учитель-диригент послідовно підводить хористів до самостійного їх розв'язання.

Наприклад, учитель-диригент, аналізуючи будову і спів мінорного тризвука, проспівує малу і велику терції, ставить перед хористами проблему засвоєння тризвука через процес знаходження української народної пісні, в якій інтервали тризвука покладені в основу мелодії. Співаючи мінорний тризвук відповідно до нот, одночасно повторює початок будови мелодії української народної пісні на слова Т.Г.Шевченка “Реве та стогне Дніпр широкий” (відома пісня всім хористам із дитинства). Це допомагає хористам виробити слухомоторний еталон запам'ятовування мінорного тризвука. Одночасно вчитель-диригент ставить перед хористами проблему віднайти пісні, які б розпочиналися з мінорного квартсекстакорду, секстакорду тоніки, незалежно мажорного чи мінорного. Хористи, слідуючи логіці вирішення проблеми вчителя-диригента, застосовуючи її, вирішують практичні дії, що ведуть до засвоєння співу інтервалів, їх розпізнання та чистоти інтонування.

Подібні вирішення творчих проблем можливо застосувати в процесі зіставлення динамічних, ритмічних та дикційних наголосів. Г.М.Падалка, рекомендуючи цей творчий метод пошуку, наголошувала, що “корисно розглянути різні варіанти фразування, ритмічного виконання, артикуляції, тембрового звучання, манери звуковедення і

звуквидобування”¹. Безпосередній результат проблемного викладу – засвоєння способу і логіки вирішення даної проблеми чи даного типу проблем. Важливо усвідомити: цей метод проблемного навчання хористів є наслідок готових висновків і логіки їх доведення, що спонукає школярів до способів пошуків знань, отримання еталонів наукового осмислення, активізації навчально-пізнавальної діяльності в галузі музики.

Доцільність проблемного методу викладу пояснюється тим, що він приводить до виникнення у свідомості школяра-хориста запитань, які стосуються логіки і переконливості доказів, а також самого вирішення співочих, музичних проблем. Це дає можливість не тільки стверджувати істини та їх ілюструвати, а й доводити ці істини з метою залучення школярів до самостійних пошуків музичних рішень, прийомів трактування музичних образів. Одночасно цей метод формує практичне творче мислення, оцінку засобів музичної виразності образів.

Пошуковий або дослідницький метод застосовується при формуванні творчих умінь і оволодінні творчою діяльністю. З метою залучення старшокласників до вивчення музичної грамоти в процесі участі їх у хоровому колективі необхідно відпрацювати з ними окремі творчі завдання, поступово формуючи їх співацькі вміння. В одних випадках школярів навчають нотного письма згідно з партитурою, пропонують усвідомити поетичний текст, мелодію, хорову партію, в інших – самостійно визначити інтерваліку музичного тексту або зробити висновки, якими засобами вокальної виразності можна розкрити музичні образи. Одночасно віднайти динамічні, темпові показники та засоби ритмічної і дикційної виразності. Такі якості хорового співу, як стрій, ансамбль, вокальні звуковедення та звуквидобування постійно ставляться учителем-дири-

¹ Падалка Г.М. Розвиток музично-виконавської творчості школярів // Музика в школі.– К.: Музична Україна, 1977. – Вип.4. – С.16.

гентом перед школярами-хористами. Результати дослідження цих якостей хорової звучності формують у юнаків музичну грамотність, музичні знання і вміння.

Опрацьовуючи музичні твори, хористи постійно цікавляться такими питаннями: “Які історичні події покладено в основу написання музичного твору?”; “У якій місцевості і коли відбулися історичні події, що розкриті в творі?”; “Яка суспільна ідея лягла в основу музичних образів твору?”; “Які людські почуття та суспільні проблеми розкриті в музичному творі?” і т. д.

У пошуках відповіді на ці та інші питання юнак вивчає й аналізує історичну епоху, творчість композитора, поета тощо. Така робота має важливе значення тому, що вона формує у старшокласників дослідницькі якості, задовольняє їх допитливість.

У процесі застосування дослідницького методу навчання формуються співочі вміння, що сприяє оволодінню музичною грамотою й активізації навчально-пізнавальної діяльності засобами хорового співу. “Досвід переконує в тому, що навіть елементарний аналіз засобів музичної виразності є неоцінимим методом активізації творчої уяви учнів, досягнення виразного виконання музики”¹.

Застосовуючи метод дослідження і пошуку, вчитель-диригент під час репетиції хору організовує поступове підвищення складності виконання школярами завдань, які доступні для їх вирішення. Одночасно постійно, два рази на тиждень, закріплює знання музичної грамоти в процесі занять хору. Це вимагає “необхідності систематичної і послідовної роботи. Несистематичність занять веде до втрати навичок. Випадкові заняття з формування вокально-хорових навичок ефекту не дають”².

¹ Падалка Г.М. Розвиток музично-виконавської творчості школярів // Музика в школі. – К.: Музична Україна, 1997. – Вип.4. – С.17.

² Хлебникова Л.О. Методика викладання музики. – К.: Музична Україна, 1974. – С.24.

На сучасному етапі розвитку школи, коли музично-естетичне виховання стає домінантою розвитку духовної культури юнацтва, дослідницький метод виконує досить важливі функції. Він повинен забезпечити, по-перше, творче застосування музичної грамотності, по-друге, оволодіння методами наукового пізнання нотного письма в процесі застосування засобів хорового співу і, в результаті, задоволення потреб і інтересів. Учитель-диригент постійно слідкує, щоб хористи послідовно оволодівали творчими вміннями, досліджуючи елементи музичної грамоти.

Частково-пошуковий або евристичний метод займає проміжне становище між проблемним і дослідницьким методами. Хористи поступово наближаються до самостійного вирішення співочих завдань, при цьому вчитель-диригент попередньо формує у них елементи вокальної техніки. З цією метою творчі завдання розподіляються диригентом на прості завдання, кожне з них полегшує наближення до вирішення завдань у цілому. Наприклад: для вивчення мелодії твору хорові партії, які складаються з інтервалів секунд, терцій, кварт тощо, вчитель-диригент розділяє на окремі частинки, аналізуючи інтервали і їх практичний спів. Таким чином, досягає чистоти інтонування шляхом сольфеджування, відпрацьовує крок за кроком, малими дозами інтерваліку заданої мелодії чи партії. Часткове вирішення інтонування і розуміння співу малих і великих секунд формує основу для оволодіння інших інтервалів. “Уміння чисто співати інтервали між звуками на один тон вгору і вниз, уміння співати діатонічний і хроматичний півтони в усіх напрямках (вгору і вниз) становить основну базу, фундамент, на якому можна будувати правильне, бездоганне чисте інтонування всіх інших інтервалів”¹, – стверджував український диригент К.К.Пігров. І не погодитись із ним неможливо. Тому частковий

¹ Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962. – С.28.

метод у процесі учіння юнаків музичної грамоти не викликає жодних сумнівів.

Отже, частково-пошуковий метод передбачає організацію роботи хору старшокласників із розв'язання часткових завдань, кожне з яких є частиною більш складної проблеми. Диригент конструє завдання, розподіляє їх на прості, визначає способи вирішення. Ці рішення повинні бути спрямовані на безперервне оволодіння нотною грамотою та вокальною технікою, що становлять єдине ціле – вивчення хорового твору.

Методи, запропоновані нами і використані в процесі роботи з хором старшокласників, дадуть результати тільки в комплексному їх застосуванні. Виникає питання, чим повинен керуватися учитель-диригент для вибору методів навчання? Відповісти на це запитання досить важко і дати однозначну рекомендацію неможливо. Це пояснюється тим, що для того, щоб їх вибрати, необхідно:

- знати всі методи, якими володіє сучасна педагогічна наука, їх класифікацію для найбільш раціонального вибору;
- знати всі сильні й слабкі сторони методів навчання і на цій основі здійснювати вибір;
- урахувати умови процесу навчання;
- оцінити музичні й вокальні здібності кожного хориста й кожної хорової партії, що дасть орієнтир для вибору методів.

Знання методів навчання хору старшокласників ще не вирішує механічного їх вибору. Для усвідомленого й аргументованого вибору методів, на наш погляд, необхідно врахувати такі музично-педагогічні умови:

- завдання репетиційного заняття;
- рівень складності музичного твору, його об'єм;
- рівень музично-теоретичної та вокальної підготовки хористів, їх академічні здібності;

- сильні й слабкі сторони методів навчання;
- наявність бюджету навчально-репетиційного часу;
- морально-психологічний клімат відносин між учителем-диригентом і хористами;
- дидактичну забезпеченість навчального процесу: (партитура, звукопартитура, хорові станки, таблиці з нотними вправами і т. д.).

Одночасно для роботи з хором старшокласників учитель-диригент дбає про вокальну техніку хористів, що складає серцевину навчально-пізнавальної та хорової діяльності.

§ 2. Музично-історичні знання та їх застосування в процесі хорової діяльності вчителя-диригента

Музично-історична підготовка вчителя-диригента до хорової діяльності дозволяє глибше розуміти й формувати знання музичного мистецтва про основні закономірності історії української музики, а через неї про історію існування української нації.

Вивчення теорії і історії музики необхідні для вивчення музики як для проведення уроків “Музичного мистецтва”, так і для організації хорової діяльності в позаурочний час. З цією метою необхідно оволодіти такими знаннями як:

- основні закономірності формування і розвитку української музичної культури; української музичної етнопедagogіки; музичної культури зарубіжних народів;
- музично-естетичні погляди представників різних композиторських шкіл і їх втілення в музичні твори;
- діалектика різних музичних стилів – бароко, класицизм, рококо, романтизм і т. ін.;
- розвиток основних музичних жанрів і форм;
- народнопісенна культура української нації і національних меншин України.

На базі музично-історичних знань сформувати в учителя-диригента такі вміння і навички:

- образно, цікаво розказувати школярам про музику з урахуванням вікових особливостей учнів;
- вільно аналізувати музичні образи пісенного репертуару для молодших, середніх, старших шкільних хорів;
- грамотно пов’язувати музичні образи з історичною епохою та суспільними подіями;
- виявляти в народних і композиторських піснях вузлові моменти музичної драматургії;

- володіти вміннями педагогічної творчості навчання школярів співати з нот.

Для вирішення цих завдань майбутній учитель-диригент вивчає такі дисципліни:

- історія української музики;
- історія зарубіжної музики;
- теорія музики;
- гармонія;
- сольфеджіо;
- поліфонія;
- українська музична етнопедогогіка;
- шкільне хорознавство;
- аналіз музичних форм.

Така обширна музично-теоретична й педагогічна підготовка вчителя-диригента часто розглядається як непосильна для майбутнього вчителя музики в одній особі. Але це на перший погляд.

Цікавою і чи не єдиною працею такого гатунку етно-музикологічні розвідки вченого-фольклориста С.Й.Грици “Трансмісія фольклорної традиції”¹. До неї є дотичними праці Б.Д.Кіндратюка “Нариси музичного мистецтва Галицько-Волинського князівства”², С.Д.Бабишина “Школа та освіта Давньої Русі (XI – перша половина XIII ст.)”³. Ю.Ясіновського “Кулізм’яні нотовані пам’ятки княжої доби”⁴, О.С.Цалай-Якименко “Духовні співи давньої України”⁵, А.І.Іваницького “Український музичний фольк-

¹ Грица С.Й. Трансмісія фольклорної традиції. – К.: Астон, 2002.

² Кіндратюк Б.Д. Нариси музичного мистецтва Галицько-Волинського князівства. – Івано-Франківськ, 2001.

³ Бабишин С.Д. Школа та освіта Давньої Русі (XI – перша половина XIII ст.). – К.: Вища школа, 1973.

⁴ Ясіновський Ю. Кулізм’яні нотовані пам’ятки княжої доби, записки НТШ. Праці Музикознавчої комісії. – ТТССТXXXII. – Львів, 1996.

⁵ Цалай-Якименко О.С. Духовні співи давньої України. – К.: Музична Україна, 2000.

лор”¹. О.Воропай “Звичаї нашого народу”² та інші. Протягом усієї історії українського народу музичне мистецтво відтворювало його почуття і вподобання, поняття про красу й ставлення до неї, морально-етичні норми сімейних і суспільних стосунків. Ці стосунки передавалися через **обряди, звичаї, традиції, свята, ритуали**, які відбувалися в сім’ях згідно з природним календарем і християнськими обрядами. За допомогою сімейних, громадянських звичаїв відпрацьовувалися та встановлювалися дії, що переходили в традицію. Такі дії тісно пов’язані з побутовими традиціями або з виконанням релігійних установ, що містили в собі елементи пісенного, драматургічного, хореографічного та декоративного мистецтва.

Розглядаючи історизм музичної етнопедагогіки, виникає проблема **періодизації**, що постає з особливою гостротою, коли ми досліджуємо її із зародження і з давніх часів до сучасного розвитку українського етносу. Вона, музична етнопедагогіка, найбільш насичена й, водночас, найменш досліджена в “дзеркалі” музичного історизму. Ці обставини зумовлюють дослідницькі інтереси, звернені до різного періоду його розвитку. На перший погляд, музичну етнопедагогіку українців в історичному контексті можна поділити на три періоди:

- перший – зародження та існування музичної етнопедагогіки як складової народної педагогіки в умовах неможливості запису пісенного й інструментального звучання, їх висоти, ладу, ритму, збереження музичного й вербального текстів;
- другий – розвиток музичної етнопедагогіки у зв’язку з першими можливостями мовного та звукозапису на папері, розпочинаючи з кулізм’яних ното-

¹ Іваницький А.І. Український музичний фольклор. – Вінниця: Нова книга, 2004.

² Воропай О. Звичаї нашого народу. – Харків: Фоліо, 2004.

ваних пам'яток, мензуральних нотацій до сучасного нотного письма;

- третій – технічні можливості звукозапису та звуковідтворення (магнітофон, радіо, кіно, звуковідео, комп'ютер, мобільний зв'язок тощо).

Музична культура українського народу, зокрема музична етнопедагогіка, знаходить глибоке і яскраве втілення в музичному фольклорі, пов'язаному з народними традиціями, святами й обрядами, народними іграми та релігійними віруваннями. Цю невичерпну скарбницю людської мудрості закономірно називають історичною музичною спадщиною. Впровадження цінностей української музичної етнокультури з обов'язковою умовою реформи змісту музичної освіти, що сприятиме духовному, громадянському, інтелектуальному відродженню національної школи.

Музична етнокультура українців тісно пов'язана з педагогічною культурою. Проте історики музичної педагогіки загалом не спромоглися переступити межі конкретно-історичних досліджень, залишивши царину музичної етнопедагогіки українців на узбіччі історіософського осмислення розвитку етносу, що певним чином збіднило систему наукових пошуків. Уся увага наукових досліджень сконцентрована на періоді розвитку нотозапису, полишивши існування етнопедагогіки не такого вже примітивного музичного мистецтва, колядки, щедрівки, веснянки, обрядові родинні пісні, які стали основою, базисом розвитку музичної культури українського етносу.

Народна пісенна творчість, породжена українським народом, увійшла в культурно-історичний вимір як світоглядна проекція етносу на навколишній світ, вимір його діянь, його інформацію, що з ним трапилося в історичному вимірі, з його дітьми та з його народом, з його історією. Це – пісенна розповідь про боротьбу за своє виживання, про війни, побут, виховання дітей, їхню мораль, вірування

через думи, балади, коляди, щедрівки, колискові та похоронні пісні. Усе це знайшло втілення в музичній фольклористиці: “**Музична фольклористика** проникає в суміжну проблему **словесної фольклористики** (віршування, тематика), **історичної лінгвістики** (зв’язок мовного й музичного синтаксису), **етнографії** (обрядовість), **історії** (історичний зміст пісень), **археології** (матеріальні предмети музичних культур, викопні музичні інструменти), **психології** (розвиток мислення, зокрема музичного, закони сприймання і творчості)”¹, – підкреслив Анатолій Іванович Іваницький про комплексне вивчення музичного фольклору як науку про народну творчість. З цього комплексу вивчення музичного фольклору випадає музична етнопедagogіка. Особливо первісне музичне мистецтво, яке було одночасно пов’язане з трудовою, містичною та комунікативною діяльністю. Але найвищою його якістю була **виховна, педагогічна функція**. Поєднання слова й співу склали утилітарний характер, що дало емоційно-психологічний вплив на людину й зробило з неї творця і зберігача музичного мистецтва.

Найперше, про що найбільше дбала людина, – це навчання і передача життєвого досвіду різними видами мистецтва, в тому числі музикою, співом.

Тому велика увага приділялася вихованню дитини. Колискові пісні – це приклад музичної творчості, у якій закладено всю материнську любов, з якою мати звертається тільки до своєї дитини, виражає свою ніжність, переживання, барвистість образів, емоційний акцент на предмети, тварин, птахів та їхні витівки. Основний акцент материнських колискових на спокій, сон, дрімоту. Легендарний кіт заколисусь дитину, муркоче, воркоче, стелить постіль, ловить мишку та оберігає від зла. У колискових

¹ Іваницький А.І. Український музичний фольклор – Вінниця: Нова книга, 2004. – С.5.

піснях звучать побажання здоров'я, розуму, щастя, достатку й вони передаються сповненням ніжності й материнської любові. “Колискові пісні через найближчі до дитини предмети і явища навколишньої дійсності давали їй перші уроки чесності, шанобливого ставлення до праці... Пісня, звернута до дитини, стає художнім втіленням однієї з найважливіших концепцій народного світогляду – неподільності добра і праці, краси й праці, чесності й праці. Прості і водночас мудрі народні твори не вдаються до прямої дидактики, а через яскраві, колоритні образи, використовуючи найхарактерніший для дитячого фольклору художній прийом – олюднення якостей та дій персонажів пісень, – малюють захоплюючу, цікаву і повчальну картину”¹.

Виховання дітей не обмежується тільки колисковими піснями. Воно продовжується через **забавлянки, ігри, заклички, примовки, колядки, щедрівки, веснянки** й іншу народну музичну творчість, яка зберігалася і зберігається українською музичною етнопедагогікою, яка реалізувала себе через народну педагогіку й збереглася як народна мудрість. Українська музична дитяча етнопедагогіка – багатожанрова система, яка побудована на основі поетичних, речитативних піснях і музичних іграх. Спів дітей буде залежати від їх вікових особливостей, а саме: раннього віку (3–6 років); молодшого віку (7–10 років); середнього віку (11–14 років); старшого віку (15–18 років). Згідно з віковим цензом дітей українці створили й мають музичну етнопедагогіку.

У ранньому віці, коли в дитини до трирічного періоду ще не сформований співочий голосовий апарат, дітей навчають речитативно-ритмічним методом (шляхом наслідування). Це так звані **забавлянки, утішки, скоромовки, заклички, лічилки** й т. д., які розраховані на розвиток певних дій, мови та бодай мінімального розуміння їхнього

¹ Довженок Г.В. Дитячий фольклор. – К.: Дніпро, 1986. – С.8.

змісту. Вони виконуються речитативом, часто на інтервалі прима та з наслідуванням певних рухів, дій.. Це, наприклад, “печу, печу хлібчик...”, “тосі, тосі...”, “куй, куй ковалі...”, а також до звукового наслідування птахів “кар.р.р... кар...”, “ку-ку, ку-ку...”, “цвірінь, цвірінь...” та багато інших. “І в скоромовках, і в закличках, і в лічилках, і в дражнилках, і в ігрових примовках, як правило, діти дотримуються певного ритмічного рисунка й виділяють словесні наголоси, які становлять канву ритмізації. Ритмічні фігури здебільшого засновані на парному групуванні тривалостей”¹. Опираючись на репродуктивний метод навчання дітей у родині та спілкування між дітьми, музична етнопедагогіка нашого народу зберегла в лоні народної педагогіки **музикоетнолінгвістику й етномузикознавство**.

Таким чином, історичні передумови виникнення музичної етнопедагогіки на виховання дитини, які створили українці, розпочинаючи з родових громад і до державних утворень, передбачає ґрунтовне вивчення першоджерел народної педагогіки як сукупності життєвих уявлень і практичного досвіду, нагромаджених національною традицією. В основі формування естетичних поглядів дитини засобом співу лежить сімейний досвід й обцинне виховання, що відбувалося в органічній взаємодії дітей із дорослими, у буденних ситуаціях праці, відпочинку, святкування, звичаїв і традицій. Одночасно існували певні заборони, залякування, що передавалися з уст в уста через пісні, ритуали, казки.

Історія української музичної етнопедагогіки – міждисциплінарна наука, що тісно пов’язана з історією народної педагогіки, етнологією, етнографією, лінгвістикою, фольклористикою та у вік технічного прогресу із звукозаписуванням і звуковідтворенням. Звідси виходить

¹ Іваницький А.І. Український музичний фольклор. – Вінниця: Нова книга, 2004. – С.21.

комплексність методів її етномузикологічних досліджень. Предметом дослідження історії музичної етнопедагогіки є особливості та закономірності формування, становлення та розвитку українського народознавства.

Музикознавці вважають, що зразки пісенної творчості українського народу таять у собі великий пласт народнопедагогічних ідей і їх відтворюють, формують і розвивають¹.

На жаль, потрібно визнати, що з 1974 року, коли Євгенія Іванівна Сявавко випустила у світ свою монографію “Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку”² – до сьогодні педагогічна наука не збагатилася жодним ґрунтовним дослідженням з історії української етнопедагогіки. А з історії української музичної етнопедагогіки немає жодного дослідження, за винятком українського фольклору, в основному рідко зверненого на народну педагогіку. Таким чином, виникла потреба визначити методичний інструментарій дослідження історії української музичної етнопедагогіки з опорою на етномузикознавчі аспекти, присвячені проблемам методологічного, концептуального та термінологічно-категоріального визначення.

Історія української музичної етнопедагогіки – наукова дисципліна, що вивчає зародження, становлення

¹ Доронюк В.Д., Вовк М.В. Українська музична етнопедагогіка: Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2009. – 537 с.; Іваницький А.І. Український музичний фольклор. – Вінниця: Нова книга, 2004; Дитячі пісні та речитативи / Упоряд. Г.В.Довженок, К.М.Луганська. – К., 1991; Верховинець В. Весняночка. – К.: Музична Україна, 1989; Грица С.Й. Трансмісія фольклорної традиції. – К.: Астон, 2002; Музична україністика: сучасний вимір. – К.: ІМФЕ ім. М.Рильського НАН України, 2005; MUSICA HUMANA. – Львів: Наукова збірка ЛДМА ім. М.Лисенка, 2003. – Вип.8; Колядки та шедрівки. – К.: Наукова думка, 1965; Коломийки. – К.: Наукова думка, 1969; Календарно-обрядові пісні. – К.: Дніпро, 1987.

² Сявавко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. – К.: Наукова думка, 1974.

та її розвиток з опорою на українську народну педагогіку й музикознавство від появи до сьогодення з її дидактичними принципами. Академік Мирослав Гнатович Стельмахович із цього приводу зазначав: “Якщо поставити всі три поняття поруч для узагальненого порівняльного аналізу, то головну суть кожного з них стисло можна виразити так: народна педагогіка – явище, історико-педагогічний феномен; етнопедагогіка – наука про нього; історія педагогіки – знання еволюції цієї науки”¹. Народна педагогіка – це те, чим займається народ усе своє життя, усю свою історію до сьогодні, оскільки виховання – категорія вічна; музична етнопедагогіка українців – це те, чим займаються постійно дослідники музичного мистецтва, як джерело вивчення етнопедагогічних цінностей українського народу, з його мелосом, музичними формами та жанрами, з його музичною дидактикою. Тому **українська музична етнопедагогіка належить до українознавчих дисциплін**, виступаючи як невід’ємний компонент, як важлива й вагома частина історії української народної педагогіки й народознавства.

Академік М.Г.Стельмахович визначав, що терміни “етнопедагогіка” та “народна педагогіка” синонімічні та є невід’ємною частиною народознавства.

¹ Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – С.42.

§3. Педагогічні основи підбору музичних творів для роботи з хоровими колективами школи й організаційні форми навчання

Керуючись навчальною програмою “Музичне мистецтво” для школярів 1–8 класів, учитель підбирає музичні твори для формування знань і навичок вокальної культури та засвоєння знань музичної грамоти. Ці музичні твори подані в підручниках “Музичне мистецтво” й поділяються на ті, що рекомендовані для їх слухання й ознайомлення, і пісні, які передбачено виконувати всім класом. У навчальній програмі вчителю рекомендують розглядати клас як хоровий колектив, незважаючи на те, що клас формується за іншими принципами, а не як хор. Учитель із перших кроків прослуховує і поділяє їх на дисканти й альти. Це дозволяє йому відпрацьовувати вокально-хорові навички й вивчати рекомендовані пісні з елементами виконавської культури.

Розпочинаючи з 9 класів, уся музично-естетична підготовка старшокласників переноситься на позаурочний час у вигляді творчих колективів музичної самодіяльності, серед яких вагоме місце належить хору, вокальним групам і вокальним гурткам.

У процесі підготовки вчителя музики до диригентської діяльності в умовах школи вагоме місце посідає виховання умінь підбирати хорові твори для колективів. Розв’язанню цієї проблеми присвячували свої праці ряд учителів-практиків, хорових диригентів і дослідників музичної педагогіки¹.

¹ Струве Г.А. Школьный хор. – М.: Просвещение, 1981. – С.48–55; Равнінов О. Методика хорового співу в школі. – К.: Музична Україна, 1969. – С.60–66; Работа с детским хором. – М.: Музыка, 1981. – С.39–44; Мархлевський А. Практичні основи роботи в хоровому класі. – К.: Музична Україна, 1986. – С.86–91; Доронюк В.Д., Зваричук Ж.Й. Шкільне хоровознавство. – Івано-Франківськ, 2008.

Підбір і планування хорових творів для хору постійно ставлять перед учителями питання: “Чим керуватися у процесі підбору хорових творів?”, “Які принципи, методи покласти в основу цього підбору?”, “Якими принципами керуватися в оцінці якості хорового твору?”, “Яку цінність для навчально-виховного процесу закладено у хоровому творі?”.

Принципи підбору хорових творів у якості дидактичних матеріалів для навчально-виховної роботи розроблені педагогічною наукою і складають основу музичної педагогіки.

Важливим *принципом підбору хорових творів для хору старшокласників є науковість*. Цей принцип вимагає, щоб зміст хорового твору, його художні образи сприяли ближній меті навчання, засвоєння знань, служили матеріалом для формування співочих умінь, прив’язали його до концертної діяльності колективу, були практично цінними для вивчення музичної культури українського народу. Хоровий твір повинен вмщати в собі такі музичні елементи, які сприяють формуванню знань із музичної грамоти, національної і світової музичної культури.

Головною вимогою реалізації принципу науковості на практиці є формування світоглядних позицій молоді шкільного віку. Мова йде про те, що музика несе певний вид знань про життя, суспільний розвиток і тим самим відіграє важливу роль у процесі освіти й навчання людини.

Безумовно, хорові твори не несуть у своєму змісті наукових законів, понять, не вказують на ті чи інші наукові досягнення, але вони несуть у собі художню правду про реальне життя людини, про її устремління, про її почуття, любов до суспільства, родини, сім’ї. Музика примушує людину переживати й відчувати те, що не прийшлося їй відчувати й пережити в дійсному житті. Якраз у цьому значенні, коли музика дає нам не знання фактів і об’єктивних

закономірностей, а знання цінності буття, знання реального зв'язку світу й людини, вона примушує нас, хочемо цього чи не хочемо, дивитися на світ і на самого себе під певним кутом зору, тобто орієнтує наше ціннісне ставлення до світу – й естетичне, й моральне, й політичне. Школяр, вивчаючи хорівий твір, який підібрав учитель-диригент, розпочинає бачити світ очима композитора і вчиться ставитися до життя, світу так, як ставиться до нього композитор, поет, художник. І тут музика зі своєї просвітительської функції переростає у виховну.

Наступним принципом, яким керується учитель-диригент у процесі відбору хорових творів, ***є принцип зв'язку навчання з життям суспільства, з будівництвом і становленням незалежної, соборної України.***

Цей принцип несе в собі патріотичне виховання у процесі підбору хорових творів для концертної діяльності, концентрує у собі такі музичні образи, які прямо впливають на формування державницьких позицій молоді. У репертуар хору включаються твори, які здатні пробудити основи почуття українського патріота, основи християнської моралі, відданості своїй державі Україні.

Найперше, це вивчення таких хорових творів-символів, як гімн України “Ще не вмерла України” – муз. М.Вербицького, сл. П.Чубинського та “Молитва за Україну” М.В.Лисенка. Ці та інші твори, що стали віхами становлення України, повертають молодих людей до стрілецьких, повстанських і воєнних патріотичних пісень.

Підбираючи хоріві твори для шкільних колективів, ***учитель-диригент керується принципом систематичності й послідовності,*** який вимагає, щоб уміння виконувати їх формувалися систематично, безперервно, у певній логічній послідовності, коли елементи музичної грамоти, наступні вміння опираються на попередні й готують ґрунт для засвоєння нових. Реалізація цього принципу

передбачає підбір таких хорових творів, у яких ураховано складність музичних текстів і їх об'єм. У них мають бути враховані можливості закріпити й повторити вокально-хорові вміння, сформовані раніше.

Принцип доступності передбачає підбір хорових творів з урахуванням рівня вокальної техніки, складності музичного викладу партитури, доступності діапазону в хорових партіях і виразності музичних образів. Одночасно вчитель-диригент повинен урахувати свої можливості, свої музично-педагогічні здібності справитися з хоровим твором і хором.

Слід звернути увагу, що нехтування принципом доступності у процесі підбору хорових творів у репертуар без можливості реалізації їх із колективом тягне за собою порушення принципів науковості, систематичності й послідовності, деморалізує волю хористів до вивчення, знижує інтерес до музичного виконавства. Сам процес вивчення настільки перевантажений, важкий, що колектив втрачає віру у свої можливості. Такий самий результат можемо отримати, коли в репертуар включено спрощені хорові твори, нецікаві своїми художніми образами.

Реалізація принципу доступності передбачає оптимальний підбір хорових творів, у яких їх об'єм, вокальна складність, динамічні й темпові показники, трудність вокального подолання хоровими партіями збігаються з реальними можливостями хористів. Необхідно врахувати принцип доступності, опираючись на вікові особливості хористів, на їх розвиток і можливості сприймати музичні образи.

Актуальною проблемою у процесі підбору хорових творів є реалізація **принципу унаочнення**. Цей принцип реалізується на двох рівнях, а саме: на рівні засвоєння музичної грамоти, де використовуються нотні таблиці; на рівні прослуховування хорових творів у процесі їх відбору

й ознайомлення з ними через звуко- та відеозасоби. Така звукова ілюстрація хорових творів для хорового колективу сприяє піднесенню інтересу до вивчення твору, створює емоційний фон у сприйнятті його.

У процесі підбору хорових творів та їх опрацювання учитель-диригент ураховує *принцип емоційного фактора*. Емоції і почуття займають вагоме місце під час хорової діяльності школярів.

Вивчення хорового твору повинно подобатися хористам красою мелодій, якістю і доступністю образів, цікавими ритмічними й інтонаційними побудовами, значущістю ідеї теми твору й т. д. Цього вчитель-диригент досягає шляхом підбору з урахуванням вікового цензу старшокласників, коли твори про кохання, любов захоплюють їх, тому емоційний фон цих творів для них важливий. Як справедливо зауважив К.К.Пігров, “тільки ті твори, які подобаються, з більшою охотою і скоріше вивчаються”¹. Ця загальна закономірність підтверджується численними спостереженнями за репетиціями хору в процесі вивчення музичних творів. Ті музичні твори вивчаються з інтересом, у яких емоційна насиченість образів у поєднанні з навчальним пошуком освічується радістю відкриття.

Таким чином, підбір хорових творів у репертуар колективу передбачає врахування і реалізацію педагогічних принципів, здатних забезпечити якісний, цікавий і систематично цінний музичний матеріал для вирішення навчально-виховних та музично-педагогічних завдань.

Уся підготовча робота вчителя-диригента з вивчення хорового твору відбувається на репетиціях. Планування проведення репетицій – важливий етап диригентської діяльності. Вони повинні проводитися продуктивно з економією бюджету часу. Опрацювання хорових деталей засобів музичної виразності, вокальної техніки, звукоутворен-

¹ Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1962. – С.134.

ня, звуковедення, строю, ансамблю, ритму, темпу, динаміки, дикції – ось усі перераховані елементи хорової звучності, які повинні опрацьовуватися комплексно, одночасно і якісно. Для цього необхідно розробити основну методіку опрацювання твору з школярами, а саме:

- з хорових партій;
- з хорових партитур;
- спів із нот;
- спів відповідно до зразка;
- вивчати партитуру згідно з музичними реченнями;
- застосовувати метод сольфеджування;
- застосовувати репродуктивний метод (зі слуху);
- визначати темп і динаміку;
- чітка дикція і звукоутворення;
- виразне диригування.

У сучасній загальноосвітній школі використовують класно-урочну систему навчання. Суть її полягає у тому, що навчальна робота проводиться з учнями однакового віку, рівня підготовки і має форму уроку, час якого дорівнює 45 хвилин.

Репетиція хору старшокласників також має форму уроку, але різниця полягає у тому, що в ньому беруть участь школярі різного віку – 14–18 років. Кількість учнів становить 40–50 учасників. Кількість затраченого часу – один урок, репетиція проводиться згідно з розкладом, двічі на тиждень. Складання розкладу репетицій залежить від динаміки працездатності учнів упродовж тижня і рівномірності їх розташування.

Репетиція (від лат. *repetitio* – повторення) – підготовка хорового колективу.

Хоровий клас – це творчий колектив школярів, здатний виконувати музичні твори на достатньо високому мистецькому рівні.

Хоровий клас – навчальна дисципліна, здатна продовжити музичну освіту школярів і ліквідувати музичну безграмотність. Це – продовження і поглиблення музичної грамотності і засіб духовного розвитку школярів.

Репетиція має такі особливості:

- через хоровий спів розв’язуються певні навчально-виховні завдання;
- кожна репетиція має бути завершеною частиною навчального процесу;
- репетиція включається у позаурочний розклад і регламентується у часі;
- репетиція є постійною формою організації, яка забезпечує систематичне засвоєння учнем знань, умінь і навичок хорового співу;
- відвідування репетицій є обов’язковими для хористів, тому для них розроблена система знань музичної грамоти, побудованих у певній логіці;
- репетиція є гнучкою формою організації навчання, яка дає змогу організувати вивчення хорових партій та індивідуальну навчальну діяльність із солістами, вокальними групами, інструментальним супроводом;
- спільна діяльність учителя-диригента і школярів, вербальне та музичне спілкування створюють можливості формування колективу для виконавської діяльності;
- репетиція забезпечує формування пізнавальної діяльності, критичного мислення про музику, сприяє вокальному, розумовому і духовному розвитку дітей.

Уся репетиційна робота завершується у кінцевому результаті концертом. За репетицією необхідно опрацювати два, три твори або їх частини – різнохарактерні, для урізноманітнення емоційного фону. Проводити репетиції у темпі, виразно, задалегідь сплановано й продумано.

Поради для початкуючого вчителя-диригента:

1. Вивчити партитуру напам'ять – грати і співати.
2. Якщо твір не продумав, не відчув сам – не вивчай його з школярами.
3. Якщо хор не сприймає хоровий твір – відклади його до кращого часу.
4. Не проводи репетиції з твором, якого добре не вивчив.
5. Якщо хор співає погано, не звинувачуй хор, подумай про себе.
6. Під час роботи з хором будь у доброму настрої і бадьорим.
7. Ніколи собі не дозволяй грубість стосовно хористів.
8. Не перевтомлюй хор. Увагу хористи зберігають 5–7 хвилин. Необхідно переключати увагу.
9. Не говори до хористів більше ніж це потрібно для вивчення твору. Навчися гарно й виразно говорити.
10. Не повторюй безцільно одні й ті частини твору. Поясни для чого повторення.
11. Будь строгим до себе і підтримуй атмосферу співдружності з хористами.
12. Не переходь на “панібратство” з хористами.
13. Навчи хор і себе захоплюватися музикою і виконавством.
14. Вивчай кожного школяра і використовуй усі його добрі сторони характеру.
15. Цінуй співаків у хорових партіях, не скупись на похвали.
16. Виходячи на сцену, прояви повагу до публіки й хористів.
17. Навчи школярів елементів правильної сценічної поведінки.

18. Добрі зв'язки з батьківською громадськістю – запорука успіху хору.
19. Зацікав адміністрацію школи хорovým мистецтвом.
20. Виступи на концерті повинні бути добре підготовлені й за це відповідальність несе вчитель-диригент.

Виконання цих порад буде втілюватися на репетиціях і в концертній діяльності. Виступати в концертах школярі люблять. Цю любов можна розвинути виконанням високохудожніх хорových творів та високою їх якістю. Як репетиції, так і концертна діяльність повинні бути добре сплановані, їм має відповідати цікавий репертуар колективу.

Необхідно навчити школярів зосереджувати увагу на диригента в процесі співу, що сприятиме виконавській дисципліні та вокально-хоровій творчості.

§1. Виконавська діяльність учителя-диригента та його інструментальне забезпечення

Випускник-диригент вищого навчального закладу, отримавши кваліфікацію вчителя музики, повинен бути підготованим до здійснення навчання з урахуванням специфіки свого предмета, сприяючи при цьому формуванню загальної культури особистості. Для цього йому необхідно використовувати найрізноманітніші навчальні методи й засоби, володіти методологією музичної освіти в її безпосередньому взаємозв'язку з філософією, психологією, музикознавством та іншими дисциплінами загального спрямування.

Більше того, учитель-диригент, підготований до здійснення своїх професійних завдань у загальноосвітній школі і мотивований на успішність власної виконавської діяльності, повинен володіти методиками, які, здавалося б, не повинні перебувати на першому плані його вузівської освіти. Йдеться про предмети так званого допоміжного забезпечення педагогічно-виконавської діяльності і, насамперед, інструментально-виконавської практики. Інструментальне забезпечення виконавської діяльності диригента-хоровика у кінцевому результаті спрямоване на підвищення якості виконання хорових творів та їх супроводу¹.

¹ У цьому полягає істотна відмінність інструментальної підготовки фахового диригента від інших інструменталістів, метою освіти яких є досягнення рівня піаністів-солістів, піаністів-педагогів чи фахівців інших інструментальних спеціальностей. Проте в навчальних курсах такого спрямування виявляється обмеження знань про специфіку інтонування різних виконавців чи вокалістів, особливості хорової звучності та необхідні прийоми для відповідного ансамблевого узгодження.

Цьому підпорядковані й такі принципові фахово-педагогічні критерії, як здатність вибирати педагогічно доцільний репертуар, спроможність визначати навчальні та виховні аспекти, труднощі і способи вирішення цих завдань при вивченні хорового твору.

Ступінь володіння інструментарієм (хоча й не передбачається безпосередньої виконавсько-інструментальної діяльності) повинен відповідати тим вимогам, які передбачає майбутня виконавсько-педагогічна праця. До цієї сфери належить достатньо широке коло засобів – як безпосередньо музичних, так і технічних (магнітофони, програвачі тощо). Доцільність застосування тих чи інших способів викладач визначає індивідуально, виходячи з конкретної педагогічно-освітньої мети, керуючись власними уподобаннями і часто прагнучи підвищити власний фаховий рівень.

Проте при цьому виникають певні прорахунки, що зауважено у спеціальних дослідженнях. Так, В.Лабунець застерігає: "...мотиви підвищення кваліфікації і самовдосконалення деколи залежать не від професійно-педагогічної спрямованості, а переважно від інтересу до вузькоспеціальних знань і від того успіху, який досягається власне в цій галузі. Наприклад, молоді вчителі, які добре володіють інструментом, намагаються вдосконалити свою виконавську діяльність, багато грають у позаурочний час, організовують інструментальні гуртки, пов'язані з вихованням виконавської культури учнів. Ті, хто захоплюються диригуванням, призначають додаткові заняття хору, організовують хорові студії, а як виконавці виявляють себе недостатньо: на уроках музики віддають перевагу аудіозаписам"¹.

¹ Лабунець В. Музично-естетичне виховання і сучасні вимоги до майбутнього вчителя музики // Науковий вісник НМАУ ім. П.Чайковського. – К., 2004. – Вип.35: Актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі. – С.95; 92–100.

Проте пріоритет належить все ж таки музичному інструментарію, необхідному для плідного ведення такої діяльності. Сучасні можливості професійної диригентської освіти передбачають володіння не тільки обов'язковим фортепіано, а й здатність опанування техніки гри на додаткових інструментах – скрипці, сопілці, електронних інструментах тощо, що ситуативно можуть застосовуватися для підвищення якості навчального процесу в загальноосвітніх дитячих закладах. Так, упродовж 1980-х років доцільність долучення сопілки (як важливого чинника розвитку музичного слуху й співочих здібностей дітей) до викладання музики й співів у школах України було успішно підтверджено діяльністю О.Цалай-Якименко та її послідовників. Натомість скрипка чи альт застосовуються дуже рідко: такі поодинокі випадки не впливають на загальну картину, хоча тембральність цих інструментів, їх багаті звуковидобувно-фонічні можливості можуть активно впливати на осягнення необхідних навчальних завдань учнями¹.

Теоретична мотивація різних форм освітньо-виконавської діяльності диригента шкільного хору міститься у працях із *психологічних концепцій інтерпретації музичного твору та виконавської діяльності* (А.Віцінський, Н.Токіна, А.Готсдинер, Л.Бочкарьов); *теорії музично-виконавської діяльності* (В.Ражніков, М.Харлап, Є.Гуренко, Г.Ципін) й *опрацювання виконавцем авторського тексту* (С.Савшинський, Ю.Кочнев, Н.Корихалова, М.Бенюмов, Є.Ліберман); *виконавського аналізу хорової партитури* (П.Левандо, Ю.Серганюк, В.Живов); *хорової культури й хорового мислення* (А.Лащенко); *проблем синтезу поетичного тексту та музики в камерно-вокальному й*

¹ Це доводить успішна столітня практика використання скрипки викладачами співу в церковно-приходських і духовних закладах упродовж XIX ст.

хоровому жанрах (Б.Асаф'єв, В.Доронюк, А.Сохор, В.Васина-Гроссман, О.Руч'євська, В.Холопова, О.Оголевець, Ю.Малишев, В.Живов) тощо.

Безпосередня розробка теоретичних аспектів проблеми інструментального забезпечення пов'язана з аналізом діяльності акомпаніаторів чи концертмейстерів. Проблемам виховання концертмейстерської майстерності спеціально присвячені праці М.Крючкова “Искусство аккомпанемента как предмет обучения”, А.Люблинського “Теория и практика аккомпанемента”, Є.Шендеровича “В концертмейстерском классе”, де, крім загально-концепційних проблем, також висвітлюються методики роботи над читкою з листа та транспонування. Є.Шендерович торкається й проблеми роботи зі струнними інструментами.

Проте тільки деякі із згаданих авторів звертаються до аналізу специфічного взаємозв'язку роботи диригента та концертмейстера. І тут насамперед розглянуто нюанси відтворення вокального мислення, специфіки сприйняття психології інструменталістом. Так, Л.Живов наголошує, що необхідно дати студентам чітку уяву про особливості концертмейстерської роботи, оскільки їм доводиться вивчати зі співаками нові твори, визначати теситурні можливості, подавати репліки у вокальних ансамблях тощо¹.

Ансамблевість при цьому бачиться як провідне завдання інструменталіста: “Основною метою акомпанемента є досягнення ансамблю, зумовленого єдністю художніх намірів. Особливістю акомпанемента, що вирізняє його з-поміж інших видів ансамблю, є підпорядкування його солюючій партії і виконання у тих звукових градаціях, які, не затіняючи партії голосу, створюють разом із тим умови для

¹ Живов Л. Подготовка концертмейстера-аккомпаниатора в музыкальном училище // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М., 1966. – С.329–345.

вияву всіх виконавських можливостей співака. Від акомпаніатора значною мірою залежить творчий стан, настрої, артистичний підйом соліста (як і учасників хору. – Л.С.), точність інтерпретації твору в цілому¹.

Ансамблеву природу мистецтва концертмейстера відзначає й Л.Повзун: “Спрямовуємо увагу на концертмейстерсько-ансамблеву природу піаністичної діяльності в єдності базової організаційно-об’єднуючої та перемінної сольної-концертної функції, діалектичне ансамблеве узгодження та сольне розмежування звучання... Концертмейстерська робота спрямована на “гру разом” (ensemble, фр. спільно), визначену індивідуальним самоствердженням “голосів-солістів”. Першорядним завданням концертмейстера стає вміння усвідомити водночас складну ансамблеву ієрархію та функціональну змінність домінуючих в ній смислів”².

Натомість у праці Ф.Лапідуса “Работа концертмейстера в хоре” супутньо з вимогами до роботи концертмейстера з хоровим колективом аналізуються проблеми піаніста-аккомпаніатора, що виникають у хоровому класі. На специфічній виконавській діяльності концертмейстера при роботі в диригентському класі, коли відбувається заміщення виконавського колективу фортепіанним звучанням, акцентує увагу С.Казачкова в розробці “От урока к концерту”.

Отже, багатоскладовість диригентсько-виконавської діяльності зумовлює диригентсько-хорову необхідність вивчення комплексу дисциплін. Його суттєву основу скла-

¹ Живов Л. Подготовка концертмейстера-аккомпаниатора в музыкальном училище // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М., 1966. – С.330.

² Повзун Л. Наукові і художні аспекти мистецької діяльності піаніста-концертмейстера: Автореф. Дис. ... канд. мистецтвознавства. – К., 2005. – С.4.

дають диригування, хоровий клас, хорознавство та хорова практика в школі. Весь процес вивчення хорового твору складається з ряду взаємозв'язаних етапів. Цей процес є рухом від початкового знайомства з ним до відчуття слухом і моделювання його в концертному виконанні. Диригентському засвоєнню твору повинні передувати глибокий усебічний вокально-інтонаційний та інструментальний аналізи.

Втім, практично не висвітленим напрямом є взаємодія концертмейстера з хоровими шкільними колективами. Очевидно, що це пов'язано з домінантною роллю диригента саме як керівника хору, у той час як супровід природно відіграє вторинну функцію. Проте, не зважаючи на такий підхід, майбутній диригент-учитель повинен бути підготований до реалізації функцій виконавця-концертмейстера й акомпаніатора. Ця праця потребує високої творчої майстерності та художньої культури, а часто – і особливого покликання. Працюючи з дитячими співочими колективами, викладач повинен забезпечити якісне інструментальне забезпечення, насамперед орієнтуючись на специфіку дитячого виконання, на вокальну якість, а це породжує додаткові складності.

У будь-якому зі своїх різновидів виконавська діяльність передбачає такі етапи: постановку творчого завдання; початкове осягнення образно-стилістичної концепції твору; аналіз-осмислення цієї концепції як спосіб конкретизації мистецького завдання; реалізацію виконавсько-художнього бачення твору. Коригування змісту названих етапів учитель-диригент повинен здійснювати відповідно до навчально-виховних завдань, що пов'язані з безпосередньою роботою з дитячим колективом¹.

¹ Асафьев Б. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе // Асафьев Б. О хоровом искусстве. – М., 1980. – С.156–157.

По суті, кожний із них постає як проблемна ситуація, викликана необхідністю адаптувати зрілі мистецькі уявлення до особливостей дитячої психології та сприйняття, віднайти необхідні засоби й спланувати форми роботи, потрібні при вивченні твору з дитячим хором колективом. Особливість дитячого сприйняття полягає в зовнішньопасивному сприйнятті будь-якої інформації. Тим не менше, якість її засвоєння цілком можна визначити ще до її демонстрації безпосередньо перед школярами. Ще Б.Асаф'єв наполягав: “Що стосується переважно пасивного сприйняття (прослуховування) музики, то увага керівника повинна спрямовуватися на раціональний підбір демонстрованого матеріалу.., на подолання гіпнотичної дії музики... тобто переводити статичне засвоєння музики в усвідомлене”¹.

Інструментальне забезпечення діяльності педагога-хормейстера передбачає володіння як різними прийомами звуковидобування, так і достатньо майстерними навиками суто піаністичного порядку – фразуванням, туше, педалізацією. Диригент повинен засвоїти особливості їх застосування відповідно до стилю епохи, композитора та художньої концепції твору. Не менш важливим є вміння модифікувати звуковидобувні моделі відповідно до жанрового змісту того чи іншого твору.

Необхідно досягти того, щоб у процесі навчання майбутній диригент відтворював характер вокального звуковедення, виразно показував різноманітні штрихи, синкопи, фермати, динамічні й агогічні зміни тощо. Тоді, якщо припустити можливість початкового цілісного прослуховування музичного твору в аудіозапису (навіть за найкращої апаратури – хіба що вдається використовувати т. зв. “домашні кінотеатри” – при цьому втрачається відчуття ревер-

¹ Асаф'єв Б. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе // Асаф'єв Б. О хоровом искусстве. – М., 1980. – С.156–157.

бераційних особливостей приміщення, “повної” об’ємності звучання, до певної міри звужуються спектральний і динамічний діапазони тощо)¹, уже при розучуванні творів юні співаки можуть відчувати захоплення від живого звучання, тембральності й барв власних голосів².

Аргументація цієї тези достатньо чітко вивчена в педагогіці та психології. Так, Г.Тарасов, вивчаючи естетичні потреби особистості шкільного віку, зазначав: “Мотивація пов’язана із завданням багатосторонньої об’єктивації особистості через музику. Головний фактор, конституційний сприйняття як діяльність художню... виступає у свідомості слухача як своєрідна мова виразу його індивідуальності”³.

У цьому ж руслі повинні розгортатися музично-виконавські навички супроводу творів різних стилів та епох. Концертмейстерська практика диригента неодмінно повинна включати в себе розуміння специфіки виконання інструментальної партії у вокально-інструментальних творах, зокрема – достатньо досконалого прочитання хорової чи ансамблевої партитури згідно зі структурою поетичного тексту, тобто враховуючи взаємозв’язки слова й музики.

Особливу увагу необхідно спрямувати на інструментальний вступ і завершення, що зазвичай відтворюють основний настрій твору, а також до сольних інструментальних епізодів. Ці фрагменти зазвичай “програмують” виконавців на певний спосіб звукоутворення й фразування: “Грубий, стукітливий звук часто породжує форсування голосу, м’яке співоче звучання привчає співаків до правиль-

¹ Черкашина Л. Средства массовой коммуникации и музыкальное восприятие // Музыкальное восприятие как предмет комплексного изучения. – К., 1986. – С.117.

² Тарасов Г. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. – К., 1986. – С.57.

³ Там само.

ного звуковедення, застерігає їх від крику”¹. Звичайно, індивідуальний зміст певного твору може спрямовувати концертмейстера саме до такого звучання, якщо характер наступного хорового звукоутворення або ж потрібно досягти такого ступенню контрасту, який передбачений композитором як необхідний драматургічний прийом.

Зважаючи на потребу активного володіння музичним інструментом, часто інструментальний показ композиції студентом-хоровиком перед дитячим вокально-хоровим ансамблем або хором визначає змістовну цілісність їх музичного сприйняття, активізуючи “відтворюючу уяву» (Б.Теплов). Адже саме на цьому етапі здебільшого формується той художній образ, що у подальшому відіграє роль цільової установки майбутнього виконання. Отже, чим якіснішим буде такий перший “показ”, тим більше мотивованим буде бажання учнів вивчити репрезентований твір.

Майбутнє виконання того чи іншого твору істотно залежить від такої елементарної навички, як уміння уявляти тембри голосів та їх звучання в ансамблі. Адже тембральність звучання безпосередньо пов’язана з образом твору, його специфічною інтонаційністю тощо. Дослідження психології музичного сприйняття показують, що здатність дітей сприймати різні елементи музичної тканини формується не одразу як цілісна система, а поступово².

Опираючись на висновки Д.Дувірак³ щодо загальних закономірностей музичного виховання, можна стверджу-

¹ Живов Л. Подготовка концертмейстера-аккомпаниатора в музыкальном училище // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М., 1966. – С. 329–34

² Тарасова К. К вопросу о возрастных этапах развития музыкальной деятельности в дошкольном возрасте // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. – М., 1976. – С.119.

³ Дувірак Д. О сонорных аспектах музыкального восприятия // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. – К., 1986. – С.105.

вати: сприяння формуванню динамічного й тембрального слуху, здатності до сприйняття найважливіших сонорних якостей музики, водночас із розвитком мелодичного та ритмічного слуху – одне з найважливіших завдань, що має досягти вчитель-диригент у практичній діяльності.

Зокрема, важливою мотивацією такого спрямування інструментального забезпечення педагогічної діяльності вчителя-диригента є наступне спостереження дослідження: чим менший слухацький тезаурус, “тим більша роль сонорного – цільно-синкретичного, чуттєвого сприйняття. Адже при взнаванні знайомого інтонаційного звороту, що виступає в даній ситуації в якості певної знакової одиниці (“слова”), увага зосереджується на ідентифікації інтра- або екстрамузичного значення у співвідношенні з іншими “знаками”... Незнайомість, відособленість звучання підвищують сприйнятливості до його безпосередніх сонорних характеристик., тим яскравіше сприймається забарвленість звука, тим вищий ступінь його чуттєво фізичної форми”¹.

Як показує педагогічний досвід, найпроблемнішим завданням в інструментальній підготовці є вміння гри на слух, підбору акомпанементу, читки з листа, транспонування, імпровізації, навичок ансамблевої гри². Усі ці важливі компоненти розвивають у студента творчу ініціативу, художній смак, фантазію, сприяють удосконаленню виконавської техніки, збагачують багаж знань, умінь і навичок. Через це формуванню всіх названих необхідних складових творчого процесу викладач вузу повинен приділяти особливу й постійну увагу.

¹ Дувирак Д. О сонорных аспектах музыкального восприятия // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. – К., 1986. – С.106–107.

² Про це детальніше в параграфі “Акомпанемент хорових партій та цілісного твору”.

Так, торкаючись проблеми виконавського інтонування, потрібно постійно враховувати фактор інструментарію, тому що психофізичні чинники інтонування в конкретиці інструментальної сфери у її зв'язках із суб'єктивним музично-мовним і загальноартистичним досвідом зазнають впливу індивідуальних мистецьких здобутків. Той чи інший інструмент, яким володіє вчитель-диригент, уже з перших кроків спеціалізації виконавця впливає на зумовлення і формування його інтонаційного почуття. У подальшому розуміння інтонаційно-виразової специфіки інструменту багато в чому визначає риси творчої індивідуальності диригента.

Поза сумнівом, надання переваги фортепіано/роялю в камерних вокально-ансамблевих і хорових творах визначено його перевагами перед іншими інструментами як такого, що володіє неповторним і рельєфним фортепіанним туше, гнучкістю фактурної пластики, а свобода інструментального фразування дозволяє відтворити на ньому найрізноманітніші звучання, наблизити до тембру людського голосу.

У практиці інструментального забезпечення діяльності диригента останніх років з'явився й набуває дедальшої потуги ще один чинник, далекий від безпосередньої праці зі шкільним колективом. Йдеться про розвиток інформаційних технологій, що пропонують можливості різних інформаційно-пошукових систем і баз даних у різних галузях музично-творчої діяльності. Формуються і поширюються у мережі різні комп'ютерні навчальні програми, що можуть суттєво допомогти викладачу для мотивації творчої активності школярів. Своєю інноваційністю вони здатні суттєво вдосконалити навчальний процес на різних його етапах і різних рівнях. Комп'ютеризація освітнього процесу внаслідок запровадження інформаційних технологій на рівні вивчення того чи іншого хорового твору,

здавалося б, не містить жодних застережень, окрім суто технологічних (необхідні навички педагога, які потрібно передати студентові).

Проте вони ж породжують ті принципові суперечності, що проявлялися на етапі стрімкого поширення попередніх засобів комунікації, загрожуючи заміщенням творчого процесу калькуванням не стільки загальноприйнятих стандартів, скільки кліше на взірець предметів кічу. Тому майстерність, тактовність і смак є не менш важливі чинники інструментального забезпечення професійної діяльності вчителя-диригента, ніж технічне оснащення та суто професійні навички.

§ 2. Акомпанемент хорових партій та цілісного твору

Яскравий, художньо досконалий акомпанемент хорових партій і цілісного твору – один із першорядних чинників зацікавлення дітей у покращанні власних вокальних умінь (зокрема, бездоганного знання своєї вокальної партії) і довершеного концертного виконання будь-якої композиції. Тому важливу роль у підготовці студентів-диригентів відіграє розвиток їх концертмейстерських умінь: до безпосередніх функцій акомпаніатора-концертмейстера, який працюватиме в навчальному закладі, належать насамперед педагогічні завдання, мобільність і точність реакції при інструментальному супроводженні хорового чи ансамблевого виконавства. Саме це сприяє й професійній діяльності диригента-хоровика. Наприклад, він зобов'язаний навіть в умовах концертного виконання дитячим колективом уміти художньо переконливо продовжити супровід або й перейняти на себе провідну роль, якщо з тих чи інших причин спів було припинено, чи вчасно підказати забуті слова й впевнено довести твір до кінця¹.

Взірцем такої фаховості є праця концертмейстера в класі хорового диригування та курсового хору. Викладач дає приклад якісно інших функцій і завдань, ніж вони практикуються в інших навчальних курсах, що зумовлено роботою із значною кількістю хористів та, відповідно, специфічними формами ансамблювання з ними як учасниками єдиного творчого процесу.

Концептуальною основою формування якомога досконаліших навичок у площині специфічного володіння інструментом є суто освітньо-педагогічні завдання, які педагог використовуватиме під час навчального процесу. Серед них одним із першорядних є **визначення жанрово-**

¹ Тому концертмейстеру необхідно виробити навички сценічної витримки, за якої ні виправляти помилки, ні виказувати мімікою незадоволення є неприпустимим.

стилістичних особливостей тієї чи іншої композиції. Це вміння є необхідною умовою орієнтації акомпаніатора-концертмейстера в найрізноманітнішому репертуарі; іноді воно дозволяє виконувати деякі композиції фактично на “автоматичному” рівні, що особливо істотно при подоланні сценічного хвилювання.

Формування ж загального уявлення про жанрово-стилістичні особливості творів, набуття вміння їх чіткої атрибуції відбувається у процесі розширення та поглиблення особистого досвіду студента шляхом активізації навичок і вмінь жанрово-стилістичної сфери. Цей процес триває постійно й розгортається як цілісний процес з явними й прихованими фазами й особливо чітко виявляється при супроводженні цілісного твору. Допоміжними засобами в цьому є фонозаписи та схеми-трафарети, що надають можливість порівняння як диригентського, так і акомпаніаторського стилів.

Найнеобхідніші знання тут містяться в площині виконавського аналізу хорової партитури, що вирішується як аналіз-інтерпретація: відбувається інтегрування аксіологічного, праксеологічного та когнітивного підходів, що дозволяють максимально чітко осмислити елементи акомпанементу будь-якого твору. Більше того, у процесі концертмейстерської практики можна успішно вирішити таке завдання, як трактування інструментальної партії при виконанні вокально-хорових творів відповідно до естетично-стильових параметрів кожного конкретного твору – вторинно-підпорядкованого чи рівнорядного їм значення. Так, вторинність начебто передбачає до певної міри безбарвну, тиху гру: таке явище достатньо поширене, якщо викладач прагне досягти ефекту “тла”, на фоні якого повинен звучати хор.

Натомість важливо інше. На думку Л.Повзун, цей аспект виконавської діяльності концертмейстера визначе-

ний певною “тонус-ідеєю”, що означає клавірну темброво-артикуляційну якість звуковимови, яка гармонізує всі складові ансамблевого цілого: “В умовах ансамблево-концертмейстерського виконання мовно-тембральні якості... стають орієнтиром у пошуках засобів ансамблевої гармонізації: тембр визначає тонус, який концертмейстер перетворює в ідею тембрально-артикуляційного узгодження”¹. Тому змінність провідної чи підпорядкованої функції акомпанементу – закономірне явище, досягти якого можна тільки за умови глибокого виконавського аналізу хорового твору.

При акомпануванні хорових партій, зокрема, студент повинен набути навик урахування специфіки різних вікових груп дітей і захопити школярів своєю музичною ілюстрацією. Досягається це вміння переважно за рахунок узгодження динамічно-тембрального ілюстрування зі співаками, адже “...співаючи з інструментами темперованого типу різниця тембрів солюючого голосу або голосу з тембром фортепіано, різний рівень гучності вокальних партій та супроводу, різний ритм, різний мелодичний малюнок і текст настільки зосереджують увагу на вокальних партіях, що основна турбота повинна стосуватися чистоти й виразності саме вокалу...”². Особливим умінням цієї сфери є наближення звучання інструмента до тембрів дитячих голосів та їх специфічного звукоутворення у випадках збігу хорової та інструментальної партитур.

Принципово важливою особливістю роботи зі шкільним колективом є необхідність володіння вмінням підбору на слух супроводу до мелодії та імпровізації суто

¹ Повзун Л. Наукові і художні аспекти мистецької діяльності піаніста-концертмейстера: Автореф. ... кандидата мистецтвознавства. – К., 2005. – С.7.

² Переверзев Н. Интонирование в ансамбле с фортепиано // Переверзев Н. Исполнительская интонация. – М., 1989. – С.193.

інструментальних фрагментів, модифікацій фактури при буквальному повторенні тексту в куплетних формах, які часто зустрічаються в піснях для молодшого шкільного віку (можуть застосовуватися при вивченні акапельних фольклорних творів тощо).

Вивчаючи зразки означеного вище пласту музично-педагогічного репертуару, педагог може ставити перед студентом завдання підбору акомпанементу на задану мелодію. Значний ефект при цьому мають такі завдання, як **імпровізація** різних варіантів супроводу – від простого дублювання хорової фактури до художніх експериментів (зокрема, наслідування процесуального ритму, ритмофактури популярної танцювальної музики чи класичної хоральної фактури тощо). Імпровізаційні чинники можна внести й у тембральну сферу супроводу, адже багаті тембральні можливості художнього акомпанементу хорових творів на фортепіано закладено в розмаїтих артикуляційних можливостях цього інструменту. Безумовно, викличе зацікавлення в будь-якої аудиторії, у т. ч. і дитячої, акомпанемент в стилі quasi чембало чи клавесин при супроводженні творів, наприклад, старовинної музики, quasi ксилофон чи ударні інструменти – сучасних композицій, quasi орган, арфа чи електропіаніно – для досягнення необхідних звукозображальних ефектів¹.

Така інструментальна підготовка диригента-хоровика істотно активізує розвиток його творчої особистості на ґрунті теоретичних і вже набутих практичних музично-слухових умінь та якостей (мелодико-гармонічний та ритмічний слух). Можна розпочинати розвиток імпровізацій-

¹ Повзун Л. Наукові і художні аспекти мистецької діяльності піаніста-концертмейстера: Автореф. Дис. ... канд. мистецтвознавства. – К., 2005. – С. 6.

них здібностей з елементарного ритмічного супроводження без залучення звуковисотного супроводження на інструменті під час проспівування партії провідного голосу хорового твору. Та вже невдовзі йдеться щонайменше про розвиток і практичне застосування знань, набутих у процесі вивчення гармонії: активізується відчуття інтонаційно-мелодичного змісту мелодії й визначення її “каркаса” (основні, прохідні та допоміжні звуки); формується практичне відчуття гармонічного її потенціалу (об’єднання основних звуків в акорди й створення нескладних гармонічних послідовностей).

На наступному етапі студентові пропонується імпровізація супроводу нескладних фольклорних мелодій або пісень для дітей молодшого шкільного віку, при цьому навіть наявний авторський супровід бажано демонструвати вже після створення власного варіанта, щоб можна було здійснити порівняння способів і варіантів розкриття змісту.

Водночас доцільно саме на таких творах практикувати різні ритмофактурні варіанти імпровізації; відпрацювання розгорнутих інструментальних “вставок” – вступу, зв’язок між куплетами, іноді навіть, так би мовити, мінікаденцій тощо. Якщо ж пропонувати таке завдання для позаурочного вирішення, студент повинен записати створені ним імпровізації. Унаслідок не тільки відбувається потужний розвиток його творчих здібностей, а й напрацьовується репертуар досить широкого спектра, який може бути використаний під час роботи з хором колективом різного вікового цензу.

Коригування такої імпровізаційності відбувається шляхом цілісного виконавського аналізу: педагог звертає увагу на відповідність використаних стилістично-формотворчих прийомів змісту тієї чи іншої мелодії, цілісності

нової художньої структури, що може відбуватися також в умовах виконавської інтерпретації¹, тощо.

Опрацюванням акомпанементу до хорових партій і цілісного твору, особливо якщо це акапельна композиція, доцільно також розвивати вміння аранжування. Його формування, що відбувається в курсі читання партитур у концертмейстерському класі, тут переводиться в площину інструментального супроводження й найкраще виявляється при виконанні на фортепіано, тоді як імпрровізаційні завдання можна вирішувати на доступних студентові інструментах (скрипці, сопілці, бандурі, акордеоні тощо).

Частково навик спрощеного акомпанементу можна випрацювати в процесі роботи над музикою хорових номерів оперного та кантатно-ораторіального жанрів. У таких випадках як необхідність постає завдання збереження стилевих особливостей твору, а водночас практичне завдання полягає у виокремленні провідних мелодичних ліній із загальної фактури. Доцільно при цьому застосовувати методику власного показу твору, звертаючи увагу на можливі варіанти спрощення фактури й акцентуючи на потребі досконалого знання музичного тексту.

Акомпанемент у такому варіанті набуває рухливих, гнучких форм, його цілісність зумовлюється вмінням ан-

¹ Методологічне підтвердження цієї тези містить дисертаційне дослідження з проблем комплексного формування майстерності піаніста, нещодавно здійснене Ю.Некрасовим. Так, він прийшов до висновку, що такий процес сприяє виробленню власної концепції, за якої відбувається глибоке особистісне проникнення в суть твору, вибираються адекватні йому форми та засоби виконання: “Творча інтерпретація, з одночасним вивченням психології слухача – особливостей слухачького сприйняття, – допомагає виконавцеві переборювати психологічні проблеми сприйняття музики, налагоджувати контакти та знаходити свого слухача” (Некрасов Ю. Комплексний підхід до формування виконавської майстерності піаніста: Автореф. Дис. ... канд. мистецтвознавства. – Одеса, 2005. – С.6–7).

самблювання та яскравим показом певних інтонаційних чи фактурно-гармонічних моделей, що притаманні конкретному твору. Акомпанемент тому повинен містити характерні прийоми показу фактури (при цьому у зв'язку зі спрямованістю на роботу з хоровим колективом перевага повинна надаватися принципам фактурної організації хорового пласта твору), рельєфні відтінення різних її типів, що зустрічаються в авторському тексті (згущення чи розрідження, гомофонно-гармонічні, підголоскові чи інші поліфонічні форми) тощо.

Як правило, володіння основними прийомами імпровізації й аранжування свідчить про достатньо високий розвиток професійних якостей студента. Ще одним навиком, важливим для практичної діяльності вчителя-диригента, є **транспонування** різних за складністю хорових творів відповідно до теситурних особливостей юних співаків. Хоча рівень сучасного технічного забезпечення дозволяє швидко вирішити це завдання в позаурочний час (йдеться про ресурси музичних комп'ютерних програм), педагог повинен досягти розуміння студентом ситуацій, коли ці засоби бувають просто недоступними або проблему доведеться вирішувати негайно під час занять зі шкільним колективом. Тому в концертмейстерсько-акомпаніаторській практиці педагог повинен поглиблювати в студента навички, набуті під час занять із читання партитур, і навпаки.

Нюанси концертмейстерської роботи на цьому не вичерпуються. Інструментальний супровід того чи іншого твору відбувається відповідно до творчих завдань, які поставив диригент, та його мануальної техніки. Виявляється сутнісна відмінність між акомпанементом цілісному твору та відтворенням звучання тільки хорових партій, що часто практикується в навчальній роботі. У першому випадку піаніст чи будь-який інший інструменталіст безпосередньо

втілює задум композитора. У другому випадку завданням є моделювання умовно “хорового”, вокального звучання. Осмислення акустичної різниці цих звучань, незбіг тембрів хору та фортепіано, відмінностей у характері звуковедення, створенні динамічних планів тощо згодом виявиться при роботі з хоровим колективом, істотно впливаючи на якість втілення художніх завдань.

§ 3. Читання партитур шкільного репертуару на музичному інструменті

Основне завдання курсу читання хорових партитур – всебічна підготовка студентів до майбутньої практичної диригентської діяльності. Наприкінці проходження цього курсу студент повинен виявляти знання його теоретичних засад, уміти їх безпосередньо реалізовувати в процесі виконання партитури на інструменті, особливо – при транспозиції нотного тексту.

Виразне й художньо переконливе читання хорових партитур можливе тільки за достатньо високої музично-естетичної культури. Студент повинен володіти достатнім жанрово-стильовим досвідом і добре розвинутим музичним слухом. На цьому ґрунті у межах курсу читання хорових партитур випрацьовується навик швидкого зорового охоплення музичного тексту й відтворення його на інструменті. Тому студент повинен не тільки добре володіти інструментом, але й знаннями з гармонії, поліфонії; орієнтуватися у різних виконавських складах (жіночий, чоловічий, дитячий чи мішані склади; двохорний виклад тощо). Видається доцільною і робота над розвитком навичок аранжування.

Виконання партитури, на відміну від одноразового прослуховування музичного твору¹, сприяє здійсненню аналітичного вивчення музичного твору, дозволяє відтворити й осмислити численні художньо-стильові та конструктивні нюанси композиції, чого не можна досягти при

¹ Прослуховування композиції в оригінальному звучанні є найкращим способом цілісного ознайомлення з твором на початковому етапі його вивчення, але це не завжди можливо.

безпосередньому її прослуховуванні¹.

При програванні партитур шкільного репертуару на фортепіано необхідно охопити основні компоненти фактури музичного твору. За максимально точного звуковідтворення, деякі елементи складної партитури можуть бути випущені, якщо це не породжує істотних вад у характері та стилі твору. Але це вміння виробляється у процесі тривалої практики: доцільність спрощення визначено відтворенням музичного змісту, та часто саме дублювання партій, перехреснення та інші елементи, неприпустимі у класичній гармонії, складають важливий змістовно-виразовий компонент твору².

Навчання читанню партитур охоплює кілька етапів. На ввідних лекційних заняттях викладається теоретичний матеріал, зокрема – відомості про історію виникнення і розвиток хорових партитур, спеціальну термінологію, яка потрібна для правильного осмислення нотного тексту від-

¹ Саме тому в праці “Шкільне хорознавство” її автори наголошують: “Прослуховування музичного твору необхідно продовжити на високому художньому рівні, що гарантує залишити в уяві вчителя-диригента певний художній образ. Якщо хоровий твір неможливо проілюструвати у фонограмі чи концертному виконанні, то вчитель сам грає твір на фортепіано. Після прослуховування музичного твору вчитель-диригент уявляє художній образ, що посилює його емоційний настрій, пробуджує естетичні почуття, підвищує інтерес до музичного твору, викликає бажання опрацювати його. Єдність емоційного і раціонального у показі твору повинна виступати в повній мірі, коли почуттєве сприйняття художнього образу і продуманий вибір засобів музичної виразності глибоко проникають у свідомість і зіграються почуттями. Тільки тоді інтерес диригента до вивчення партитури проявляється у всій повноті” (Доронюк В., Зваричук Ж. Шкільне хорознавство. – Івано-Франківськ, 2008. – С.192–193).

² Загальновідомим прикладом істотної руйнації музичної своєрідності авторських композицій є перекладення П. Чайковським хорових концертів Д. Бортнянського (хоча він сам у першій темі фіналу геніальної Шостої симфонії вдався до аналогічних дублювань і подвоєнь).

повідно до специфіки звуковедення, динаміки, темпу, артикуляційних прийомів тощо. Учитель-диригент повинен акцентувати увагу на розумінні особливостей хорового інтонування, транспонування та способів спрощення складної фактури при першому показі твору перед учнями. Практика показує, що у процес учіння необхідно долучити відомості про цілісний аналіз хорового твору, оволодіння яким зміцнює навички добору диригентських засобів і виявлення виконавських труднощів, що виникають у роботі зі шкільним хоровим колективом.

Безпосередні практичні заняття розпочинаються з читання одноголосних і двоголосних партитур для хору молодших школярів та однорідного і мішаного юнацьких складів, що за відсутністю необхідних навичок у студента не передбачає навіть створення досконалого динамічного плану. Наступні кроки можна характеризувати як процес, що розгортається від елементарного рівня до відтворення вокально-мовних принципів і доцільного, а згодом і художнього співвідношення хорових партій. При цьому особлива увага повинна звертатися на набуття навичку відтворення правильного вокального артикулювання, техніки відображення несинхронного фразування в різних голосах тощо. Випрацювання інтонаційної гнучкості, відчуття логіки вокального фразування та співвідношення голосів якнайкраще сприятиме майбутній плідній педагогічній практиці, адже учні достатньо швидко переймають спосіб звуковідтворення, що пропонує їх учитель, і тільки внаслідок тривалої практики вокально-інтонаційна грамота стає їхнім безпосереднім надбанням.

Першорядною вимогою навчального процесу є й оволодіння студентами вмінням переконливого створення не-

обхідної інтонації¹, що відповідала б і логіці музичного розвитку, і змістовному сенсу поетичного тексту. Тут однією з яскраво наочних методик є методика переінтонування, за допомогою якої педагог показує, як змінює або й руйнує художню цілісність хорového твору невідповідна його змістовності інтонаційність².

Іноді при створенні необхідного інтонаційного плину педагогу необхідно показати студентові можливість змін в авторському фразуванні шляхом його розширення чи укрупнення, перенесення, здавалося б, необхідного (зумовленого музичним текстом за стандартами симетричної метроритміки) акценту на природний просодичний за допомогою досягнення необхідної динаміки в розгортанні вокальної лінії (перший антифон з другої “Літургії” К.Стеценка), відтінків у співвідношенні партій (“Щедрик” М.Леонтовича) тощо.

Транспозиція на цьому етапі не має перевищувати інтервал висхідної або низхідної секунди. Окрім цього, при транспозиції потрібно ставити проблему: чи відповідатиме бажана висотність специфіці діапазону того чи іншого голосу, чи не спричинить це виникнення вокально-хорових

¹ Вочевидь, принципове значення інтонації у сфері вокальної музики є аксіомою. Проте у процесі професійної освіти диригента та у численних розробках із питань його фаховості цей аспект щоразу наголошується. Так, у статті М.Берденникова, одного з провідних викладачів Національної музичної академії ім. П.Чайковського, спеціально наголошено: “Якщо врахувати, що робота над точністю інтонації в хорі є звичайно основоположною, то не можна недооцінювати і засобів, що сприяють її правильному плануванню” (Берденников М. Заметки по хоровому интонированию. К вопросу об основах методики репетиционной работы // Науковий вісник НМАУ. – Вип.30: Зі спадщини майстрів. – Кн.1. – К., 2003. – С.8).

² Так, яскравим прикладом зміни змісту й образності хоровой композиції є використання прийому маркато у п’есах, що передбачає легке стакато або нон легато (“Посмотри, какая мгла” С.Танеева чи “Осень” із “Пір року” М.Скорика).

труднощів. Аналіз такого порядку поглиблює не тільки навички читання з листа, а й поширюється на випрацювання необхідних навичок з аранжування хорових творів.

Наступний етап полягає у читанні складних дво- й трирядкових партитур та нескладних чотирирядкових для однорідного й мішаного складів. Надалі можливо ускладнити завдання і розпочати виконання партитур в ключах “до”, що особливо важливо для студентів, зацікавлення яких пов’язані зі старовинною музикою.

Практика показує, що засвоєння навиків читання хорових партитур краще відбувається після оволодіння принципами аналізу музичних творів, особливо ж – комплексного аналізу, оскільки хорова партитура майже завжди пов’язана із синтезом музики й поетичного тексту. Більше того, саме від ступеня досконалого прочитання поезії часто залежить грамотне й виразне виконання партитури на інструменті: у цьому разі враховуються не тільки зміст авторських ремарок, сенсу застосованих агогічних засобів, штрихів, а й відповідні до змісту наголосів характер звуковедення й динаміки.

Оскільки одним із засобів звуковедення в хорі є легато за допомогою ланцюгового дихання, відшліфуванню його достатньо виразного відтворення повинна надаватися значна увага. Істотно допомагає тут прийом гри з педаллю та без педалі, що застосовується у різноманітних випадках (до прикладу, для пом’якшення або посилення ефекту повторюваних чи витриманих акордів, різнорідних голосових педалей тощо). Іноді грамотне застосування педалі дозволяє виразно підкреслити достатньо широкі мелодичні стрибки або перегуки голосів, не перериваючи при цьому плавної течії мелодичної лінії чи динамічної помірності при зіставленні різних хорових партій із самостійним тематичним матеріалом.

Спрямовуючи студента до цілісного слухового охоплення партитури, педагог водночас повинен передбачити й

осмислення інтонаційності твору чи його фрагментів при вивченні кожного нового твору. Так, доцільно при відтворенні всього полотна тренувати у студента вміння співати окремі хорові партії. Сприяє розвитку внутрішнього слуху й вибіркове проспівування фрагментів тексту окремих партій при наскрізному виконанні партитури, або ж – спів “про себе”. Така методика дозволяє максимально активізувати внутрішній слух студента¹.

Одним з достатньо простих завдань бачиться спів одного з голосів партитури при виконанні супроводу у творах відповідного типу. В таких випадках педагог спрямовуватиме студента до максимально точного фразування, розуміння специфіки розвитку інтонаційного плану й майстерності штрихо-артикуляційного відтворення нотного тексту. Важливим є вміння одразу визначати діапазон хору, теситурні умови партій та динамічні співвідношення між голосами в залежності від фактури і стилю твору, а також – ансамбль між солістами та основним хоровим складом й акомпанементом.

¹ Саме активізація внутрішнього слуху посилює психологічну мотивацію вокально-виконавської діяльності: “Необхідно виховати у слухачів інстинкт виконавця... участь в хорі створює можливість швидкого росту музичної свідомості і сприйняття” (Асафьев Б. Хор как воспитатель слушателя // Асафьев Б. О хоровом искусстве. – М., 1980. – С.151). Авторитетність цього вченого у розробці інтонаційної теорії та стильового мислення на різних етапах музичної освіти спонукає до ґрунтовного осмислення його висновків та перенесення їх до площини хорового виконавства. Уважний музикант не може, зокрема, не усвідомити таку його думку: “Що стосується переважно пасивного сприйняття 157 (прослуховування) музики, то увага керівника повинна спрямовуватися на раціональний підбір демонстрованого матеріалу..., на подолання гіпнотичної дії музики... тобто переводити статичне засвоєння музики в усвідомлене” (Асафьев Б. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе // Асафьев Б. О хоровом искусстве. – М., 1980. – С.156).

На практичних заняттях, після ґрунтовної самостійної проробки нового твору, майбутній учитель-диригент повинен достатньо чітко уявляти собі загальне звучання композиції, розуміти внутрішні співвідношення елементів інтонаційної тканини й загальний план інтонаційного розвитку, логіку фразування тощо. Так само самостійно випрацьовується і знання окремих партій та, при потребі, супроводу¹.

Часто виявляється, що перше уявлення про твір, якщо студент не мав можливості почути його в оригінальному виконанні, є поверховим, тобто таким, у якому випущені численні важливі смислові аспекти, що надають певні емоційно-виразові нюанси, а часто і вирішують модель загальної цілісності твору. Тому при читанні та роботі з партитурою майбутній учитель-диригент повинен осмислювати значущість кожного розділу, аналізувати твір по мотивах, фразах, розділах тощо, навчаючись при цьому усвідомлювати логіку їх внутрішніх взаємозв'язків, уточнюючи форму твору і т. ін. Водночас відбувається навчання студента формуванню чи зміні виконавського задуму, вдосконалення трактування твору на різних етапах роботи над ним, індивідуалізації мистецького змісту композиції тощо.

¹ Цей аспект висвітлюється у різних роботах, що показує його важливість для професійного росту диригента. Так, він побіжно висвітлений у праці “Шкільне хорознавство”, де зазначається, що “гру партитури на фортепіано потрібно наблизити до хорового звучання, внутрішньо прослуховуючи кожен хорову партію зокрема і весь хоровий твір у цілому. З цією метою необхідно виробити найзручнішу аплікатуру, яка б не порушувала елементи хорової звучності, зберігаючи виразне фразування, динамічні відтінки, ритмічну структуру тощо. Відчувши в процесі гри всі елементи хорової звучності, вивчивши всі хорові партії напам'ять, диригент ще глибше проникає у стильові особливості твору, що, в свою чергу, впливає на трактування художнього образу” (Доронюк В., Зваричук Ж. Шкільне хорознавство. – Івано-Франківськ, 2008. – С.194).

Внаслідок такої наполегливої праці складається цілісна музична картина, де її елементи набувають внутрішнього зв'язку, прояснюється художній зміст і драматургічна концепція виконання. Студент вчиться переносити закономірності творів, розрахованих на дорослий академічний склад, на дитячі колективи, проробка співочого репертуару яких не тільки не менш важлива, але й, можливо, потребує ще більшого проникнення в закономірності музичного тексту. Причина цього, хоча й очевидна, але часто не враховується молодими вчителями: діти не мають того слухового й художнього досвіду, яким володіють дорослі співаки, тому їм необхідно досконало продемонструвати взірець виконання.

На початковому етапі навчання необхідно надати дітям ази музичної освіти, по можливості працюючи над постановкою голосу й розвитком їх музичних здібностей. Це період створення і початкового накопичення музичного досвіду, тому широко практикується спів народних пісень і популярного дитячого репертуару (наприклад, викладачем ілюструються такі широковідомі зразки аранжувань українського пісенного фольклору, як “Зоре моя вечірняя” в опрацюванні Я.Степового, “Іди, іди, дощику” чи “Прилетіла перепілонька” Л.Ревуцького). Інструментальне забезпечення навчального процесу має всіляко сприяти розвитку вокальної техніки учнів, оскільки робота починається з вивчення потужних творів.

Достатньо цікавим і плідним методом навчання читці хорових партитур є ансамблеве виконання хорових творів струнним ансамблем (дуетом, тріо, квартетом), якщо студент-диригент достатньо володіє грою на скрипці. При цьому відбувається контакт із живими виконавцями, а живе звучання струнного ансамблю дозволяє краще усвідомлювати значення індивідуальних партій та їх особливостей. Важливо й те, що така форма читання партитур або інстру-

ментального супроводження хорового твору сприяє розвитку вміння спілкуватися з виконавським колективом, спрямовувати вміння диригента на досягнення поставленої мети.

Особливо важливим вмінням є читання партитури, так би мовити, великими звуковими комплексами, крупними структурами, навіть якщо текст твору дитячого репертуару представляє собою нескладну дво-, триголосу фактуру. Важливість цього вміння посилюється за умови виконання твору із солістом чи солістами та супроводом. Значення головного завдання у цьому ракурсі прочитання тексту є правильне розчленування тексту на виразні звукові комплекси. Досягнувши сприйняття їх окремими партіями та цілим колективом, педагог-диригент домагається осмислення їх і юними хористами як певних звукових моделей, пізнавання яких істотно допомагає розвитку музичної пам'яті та слухового досвіду.

Розробка цього навичку у студентів можлива у кількох варіантах. Так, доцільним видається схематичне читання хорової фактури як гармонічних комплексів. Інтенаційно-мелодичне спрощення, що виникає при цьому, не повинно сприйматися як виконавська вада, адже мета застосування такого прийому інша – сприйняття загальної гармонічної логіки розвитку і засвоєння її школярами поза акцентуванням теоретичних аспектів.

Інший метод полягає у сприйнятті й засвоєнні мелодичних зв'язків, для чого можна використовувати програвання мелодичних ліній різних партій у різному порядку: одночасно, почергово, із супроводом і без нього. При цьому найбільш виразні елементи інтонаційного контуру вокальних ліній різних партій можуть засвоюватись як додаткові слухові (а підсвідомо – і драматургічно-структурні) орієнтири. Це особливо важливо для вироблення навичок виконання поліфонічних композицій або народнопісенних зразків, заснованих на підголосковому розвитку.

Так, при виконанні тільки провідної та найнижчої або середніх партій (чи будь-яких інших варіантів поєднань) викладач спрямовує студента до поступового звільнення від догмату гомофонно-гармонічної фактури, натомість вчить відчувати живе дихання кожного з голосів. При цьому важливим аргументом викладача є пояснення, що застосовуючи такий прийом при роботі з хором, у майбутньому (особливо при керуванні шкільним хором чи вокальним ансамблем) аналогічний навик можна привити й дітям. У процесі ж розучування з уявною аудиторією можна застосовувати аудіозаписи, а студентові давати те ж завдання: випрацьовуючи ґрунтовне володіння текстом кожного з голосів, майбутній учитель-диригент може безпосередньо відчувати важливість загального ансамблю й координації власних голосових даних із загальним звучанням. Побіжно цей прийом сприяє відвиканню від звички сприймати насамперед тільки дворядкову фортепіанну фактуру як найважливішу для виконання частину тексту.

Вже при виконанні трирядкових партитур можна вирішувати навчальне завдання не тільки буквально, а й іноді застосовуючи зняття подвоєнь, що трапляються у різних голосах, використовувати перехрещення між голосами для кращої координації загальної тканини. При цьому потрібно виховати у студента відчуття загального гармонічно-фактурного плину та незмінності звукового складу акордики.

Важливий досвід акомпанементу творів шкільного репертуару полягає у тому, що текст на початкових стадіях розучування композиції може бути спрощеним. Так, можна, а іноді й доцільно випускати частину можливої мелізматики, іноді – спрощувати акордику або й цілком переходити на дублювання хорових партій; випускати подвоєння. У таких випадках акомпанемент фактично перебирає значення хормейстера, істотно впливаючи на організацію хорового ансамблю. Доцільність розвитку таких прийомів

посилюється у тих випадках, коли текст авторського твору складає рівноцінну хорові партію або ж перевищує її за складністю та фактурною насиченістю (зокрема, у випадках аранжування з оркестрової партитури). Будь-які фактурні зміни, втім, здійснюються відповідно до художньої концепції твору і мають на меті полегшити розучування твору школярами, а не елементарне спрощення для зручності акомпаніатора і не може бути закріпленням як остаточний виконавський варіант.

Та процес осягнення навичок читання партитур на цьому не повинен обмежуватись. Працюючи з дитячим колективом, учитель-диригент повинен не тільки зосереджуватися на власному виконавстві (що у даному контекст може обмежуватись завданням читання партитур), а й виробляти навички візуального контакту з очолюваним колективом.

Отже, у процесі навчання студент повинен набути й навик слухового та зорового стеження за виконавцями. З одного боку, такий навик дозволяє мобільно координувати виконання супроводу зі співаками, з іншого боку, сприяє розвитку цілісного зорово-слухового осягнення будь-якої за складністю партитури.

Загалом, якісне інструментальне забезпечення навчального процесу майбутніх учителів-диригентів є складним і багаторівневим процесом, опанування яким складає важливі підвалини їх майбутньої фахової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Л., Попов В. Хрестоматия по чтению хоро-вых партитур. – М., 1972.
2. Андреева Л.А. Методика преподавания хорового дирижирования. – М.: Музыка, 1969.
3. Андрос Н.І., Дженков В.А., Семенко Н.Ф. Українська хорова література. – К.: Музична Україна, 1985. Просвещение, 1984
4. Анисимов А.И. Дирижер-хормейстер. – Л.: Музыка, 1967.
5. Багадуров В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: Академия педнаука, 1953.
6. Багриновский И.М. Дирижерская техника рук. – М.: Госиздат, 1949.
7. Базиликот В.О. Формування навиків співу в майбутніх учителів музики загальноосвітньої школи. – Львів, 1987.
8. Безбородова Л.О. Дирижирование. – М.: Просвещение, 1985.
9. Вербов А.М. Техника постановки голоса. – М.: Госиздат., 1961.
10. Воскресенская Т. Заметки о чтении с листа в классе аккомпанемента // О мастерстве ансамблиста. – Л., 1986.
11. Гадалова І.М. Методика викладання музики в початкових класах. – К.: Музична Україна, 1989.
12. Голик Г.Г. Психологія диригентсько-хорової діяльності. – Дрогобич: Вимір, 2000.
13. Гоноболін Ф.Н. Психологія. – К.: Вища школа, 1975.
14. Гуменюк А.І. Український народний хор. – К.: Музична Україна, 1969.
15. Дмитревський Г.А. Хорознавство і керування хором. – К.: Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К., 1994.

16. Добровольская Н.М. Что надо знать учителю о детском голосе. – М.: Музыка, 1972.
17. Доронюк В.Д. Курс техніки диригування. – Івано-Франківськ, 2004.
18. Доронюк В.Д. Методика викладання диригування. – Івано-Франківськ, 2006.
19. Доронюк В.Д. Робочі програми з диригування для студентів І–V курсів. – Івано-Франківськ, 2007.
20. Доронюк В.Д., Вовк М.В. Українська музична етнопедagogіка: Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2009.
21. Доронюк В.Д., Зваричук Ж.Й. Шкільне хорознавство. – Івано-Франківськ: Плай, 2008.
22. Доронюк В.Д., Скульський Р.П. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов в процессе преподавания дирижирования. – К., 1984.
23. Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості учителя музики. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007.
24. Духовна Є.Н. Охорона дитячого голосу. – К.: Радянська школа, 1974.
25. Егоров А.А. Очерки по методике преподавания хоро-вых дисциплин. – М.: Музгиз, 1959.
26. Егоров О. Теорія і практика роботи з хором. – К.: Держвидав України, 1956.
27. Єржемський Г.Л. Психология дирижирования. – М.: Музыка, 1988.
28. Живов В.Л. Исполнительский анализ хорового произведения // Работа с хором. – М.: Профиздат, 1972.
29. Живов Л. Подготовка концертмейстера-аккомпаниатора в музыкальном училище // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М., 1966.

30. Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966.
31. Иванов-Радкевич А.О. О воспитании дирижера. – М.: Музыка, 1973.
32. Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1967.
33. Канерштейн М.М. Питання диригування. – К.: Держвидав України, 1965.
34. Канн Э. Элементы дирижирования. – Л.: Музыка, 1980.
35. Карпенко Ю. Вступ до мовознавства. – К.: Либідь, 1991.
36. Ковалів В.Я. Методика музичного виховання на релятивній основі. – К.: Музична Україна, 1973.
37. Колесса М. Основи техніки диригування. – К.: Музична Україна, 1973.
38. Коловский О. Анализ хоровой партитуры // Хоровое искусство. – М.: Музыка, 1967.
39. Колодуб И.С. О народных традициях украинской вокальной школы. – К.: Музична Україна, 1984.
40. Коломоєць О.М. Хорознавство. – К.: Либідь, 2001.
41. Концертмейстерська практика в класі хорового диригування: методичні рекомендації / Упор. Л.Бобер, Я.Матюха. – Л., 1991.
42. Краснощеков В.И. Вопросы хороведения. – М.: Музыка, 1965.
43. Крючков Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения. – Л., 1961.
44. Лащенко А.П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития. – К.: Музична Україна, 1973.
45. Лутовенко В.Н., Ніколаєва Н.М. Українська хорова музика. – К.: Музична Україна, 1985.
46. Максимов С.Е. Хоровое пение в школе. – Л.: Учпедгиз, 1962.

47. Малько Н.А. Основы техники дирижирования. – М.–Л.: Музыка, 1965.
48. Маркевич И. О науке дирижирования. – М.: Музыка, 1970; Мюнш Ш. Я – дирижер. – М.: Музыка, 1960.
49. Мархлевський А.Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі. – К.: Музична Україна, 1986.
50. Маслій К.С. Виховання голосу співака. – Рівне: Ліста, 1996.
51. Медынь Я. Методика преподавания дирижерско-хоровых дисциплин. – М.: Музыка, 1973.
52. Менабени А.Г. Методика обучения сольного пения. – М.: Просвещение, 1987.
53. Мусин И.А. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967.
54. Огороднов Д. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989.
55. Ольхов К.А. Теоретические основы дирижерской техники. – Л.: Музыка, 1984.
56. Орлова Н.Д. О детском голосе. – М.: Просвещение, 1982.
57. Падалка Г.М. Розвиток музично-виконавської творчості школярів // Музыка в школі. – К.: Музична Україна, 1980. – Вип. 4.
58. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К.: Музична Україна, 1982.
59. Пазовский А.М. Записки дирижера. – М.: Советский композитор, 1968.
60. Питання диригентської майстерності. – К.: Музична Україна, 1980.
61. Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1956.
62. Поляков О. Язык дирижирования. – К.: Музична Україна, 1987.

63. Птица К.Б. Очерки по технике дирижирования. – М.–Л.: Музгиз, 1948.
64. Раввінов О. Методика хорового співу в хорі. – К.: Музична Україна, 1969.
65. Разумний І. Посібник з диригування. – К.: Музична Україна, 1968.
66. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Богдан, 2001.
67. Румер М.А. Начальное обучение пению. – М.: Академия педнаук, 1960.
68. Серганюк Ю., Серганюк Л., Їжак В. Методика аналізу хорових творів. – Івано-Франківськ, 1992.
69. Сивизьянов А. Проблема мышечной свободы дирижера хора. – М.: Музыка, 1983.
70. Скрипкина З.А. Единство эмоциональности и сознательности в процессе поэтапного изучения хоровой партитуры // Профессиональная подготовка учителя музыки. – М.: Московский пединститут, 1978. – Вып. IV.
71. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К.: Вища школа, 1987.
72. Совершенствование концертмейстерской подготовки студентов на материале работы над вокальным репертуаром: метод. рекомендации / Сост. И.Могилевская. – К., 1993.
73. Соколов В.Г. Работа с детским хором. – М.: Музыка, 1981.
74. Соколов В.Г. Работа с хором. – М.: Музыка, 1973.
75. Стасько Г.Є. Системно-методичне забезпечення широкопрофільної вокальної підготовки музикантів // Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – Вип. III.
76. Струве Г.А. Школьный хор. – М.: Просвещение, 1988.

77. Стулова Г.П. Хоровой класс. – М.: Просвещение, 1988.
78. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН, 1961.
79. Уманець В. Чуття ритму – першооснова музичного розвитку дітей. – К.: Музична Україна, 1972.
80. Філософський словник. – К.: Академія наук УРСР, 1979.
81. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000.
82. Хлебникова Л.О. Методика викладання музики. – К.: Музична Україна, 1974.
83. Хлебникова Л.О. Методика хорового співу у початковій школі. – Тернопіль: Богдан, 2006.
84. Хрестоматія по методике музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1987.
85. Чесноков П.Г. Хор и управление им. – М.: Музиз, 1961.
86. Юцевич Ю.С. Музыка в школі. – К.: Музична Україна, 1981.
87. Яковлев А. О физиологических основах формирования певческого голоса // Вопрос певческого воспитания школьников. – Л.: Учпедгиз, 1958.