

М. С. ОСЕННЕВА, В. А. САМАРИН

ХОРОВОЙ КЛАСС И ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА С ХОРОМ

Допущено

*Учебно-методическим объединением по специальностям
педагогического образования в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений, обучающихся
по специальности 030700 — Музыкальное образование*

УДК 78.087.68(075.8)

ББК 85.314я71

О 17

Рецензенты:

кафедра пения и дирижирования МГОПУ им. М.А. Шолохова

(зав. кафедрой — профессор *А. И. Медяников*);

кафедра методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла

ИПК и ПРНО МО (зав. кафедрой — профессор *С. В. Лайне*)

Осеннева М. С., Самарин В. А.

О 17 Хоровой класс и практическая работа с хором: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.

ISBN 5-7695-0972-4

В учебном пособии в соответствии с программой курса рассматривается теория вокально-хорового искусства, раскрывается методика работы с детским хоровым коллективом — рассказывается о воспитании у певцов вокально-хоровых навыков, достижении ансамбля, четкости дикции, об основных репетиционных приемах работы с отдельными хористами и всем коллективом, о подборе учебного и концертного репертуара, о подготовке к концерту и т. д. Особое внимание уделено основам организации и управления хоровыми коллективами в школе и в системе дополнительного образования. В приложении даются произведения для детского хора.

Может быть полезно учителям музыки, хормейстерам.

УДК 78.087.68(075.8)

ББК 85.314я71

ISBN 5-7695-0972-4

© Осеннева М. С., Самарин В. А., 2003

© Издательский центр «Академия», 2003

*Светлой памяти нашего Учителя,
Василия Федоровича Балашова,
профессора Московской консерватории,
посвящаем эту книгу*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Хоровое пение всегда имело позитивный характер в музыкально-эстетическом воспитании школьников, свидетельством чему является история музыкального воспитания в России, об этом труды С. И. Миропольского, А. Н. Карасева, Д. Н. Зарина и др.

Значимостью хорового пения объясняется наименование в течение долгого времени школьного учебного предмета «Музыка» именно «Пением». И хотя сегодня учебный предмет называется «Музыка», пение и поныне понимается основополагающим началом постижения музыкального искусства, о чем некогда писал Н. Г. Чернышевский: «Пение первоначально и существенно подобно разговору»¹.

В этой связи хоровой класс является одним из основных исполнительских и практических дисциплин специального цикла профессиональной подготовки будущих учителей музыки, организаторов внеклассной вокально-хоровой работы в школах и центрах эстетического воспитания.

Непосредственное участие студентов в работе хорового класса в качестве хоровых певцов:

- воспитывает профессиональные навыки будущего специалиста, которому предстоит работать в детских вокально-хоровых коллективах;

- содействует становлению основ профессиональной дисциплины (организованность, внимательность, ответственность) в момент коллективного музицирования, как необходимого условия для плодотворной творческой работы на репетициях и концертной площадке;

- концентрирует собственные возможности студентов для концертной хоровой деятельности;

- развивает певческо-слуховые навыки, в том числе точное интонирование в линейном мелодическом голосоведении и аккордово-гармонической фактуре;

- формирует «вокальный слух» — важный фактор пения в единой вокальной манере, с применением единых принципов звукообразования, дыхания, тембровой красочности, дикции и пр.;

- организует художественно-артистическую волю для раскрытия и выявления образно-творческих компонентов в момент исполнения произведения.

Изучение предмета «Хоровой класс и практическая работа с хором» направлено на решение следующих задач:

- дополнить, углубить и расширить профессиональное образование студентов;

¹ Чернышевский Н. Г. Эстетические отношения искусства к действительности. — М., 1948. — С. 88.

- сформировать систему знаний, методов и приемов вокально-хоровой работы и управления хором;
- вызвать интерес и потребность студентов в профессиональной работе с детским хоровым коллективом;
- рассмотреть ряд ведущих педагогических проблем в исполнительско-хоровом аспекте;
- заложить основы педагогических качеств и навыков работы с детским хоровым коллективом.

Предлагаемое учебное пособие соответствует Государственному образовательному стандарту, в нем даны необходимые сведения по теории исполнительского искусства, специфике ансамблево-хорового пения, истории развития отечественного вокально-хорового искусства, общего и профессионального вокально-хорового обучения и воспитания; излагаются методические системы вокально-хоровой работы прошлого и настоящего, художественно-педагогические принципы отечественной вокально-хоровой школы, основы управления музыкальной деятельностью хоровых коллективов в школе и в системе дополнительного образования, различные способы работы над выразительностью исполнения, качеством певческого звука, строем и т.д., закономерности развития певческого голоса, правила его охраны и гигиены.

Ввиду того что предмет «Хоровой класс и практическая работа с хором» не является лекционно-семинарским курсом и именно занятия с хором его руководителя и студентов-практикантов составляют в нем главное, настоящее учебное пособие рассчитано большей частью на самостоятельное изучение студентами материала, необходимого им для практического освоения вокально-хорового искусства.

Наряду с теоретическим материалом в книге содержатся вопросы и задания, требующие от студентов проявления инициативы и творческого подхода, что в итоге должно содействовать формированию индивидуального стиля профессиональной работы с хоровым коллективом. В нотном приложении к пособию помещены распевания и вокально-хоровые произведения для детского хора, которые авторы рекомендуют использовать в практической работе с школьным хором.

Дальнейшее самообразование студентов, на наш взгляд, предполагает изучение дополнительной литературы по многим проблемам вокально-хоровой работы (см. раздел «Справочно-библиографическая литература»). В постижении мастерства управления хором немаловажную роль играет регулярное посещение концертов различных хоровых коллективов, участие в методических конференциях, творческое общение с видными хоровыми дирижерами. К. Д. Ушинский говорил: «Должно постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или другие познания, но развить в нем и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания. Эта способность ... должна остаться с учеником и тогда, когда учитель его оставит, и дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов его окружающих, из жизненных событий. Обладая такою умственной силою, извлекающею отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, составляет одну из важнейших задач ...»¹.

¹ Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 3 т. — М.; Л., 1939. — Т. 2. — С. 149.

Глава I

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ИСКУССТВА

Хоровое искусство — искусство истинно народное.

А. В. Свешников

1. Художественно-педагогические принципы русской национальной хоровой школы

В русской музыкальной культуре хоровое пение главенствовало с древнейших времен. В песне народ изливал душу, с песней брался за работу, с песней шел на смертный бой. Песня естественным образом объединяла поколения. Так, с колыбельной мамы и бабушки песня входила в мир ребенка, песней пестовали дитя, песней уму-разуму учили. Народная песня отождествлялась с самой жизнью человека. Воздействие народной песни на становление человеческой личности было замечено давно, о воспитательном значении народной песни свидетельствуют многие исследования.

Кроме сферы народного хорового пения ученые рассматривают две другие певческо-хоровые сферы: духовно-религиозную и светскую. Последняя сфера связана с профессиональным композиторским творчеством, получившим свое активное развитие в связи с возникновением отечественной композиторской школы (XVII—XVIII вв.). Духовно-религиозная сфера, связанная с религиозным музыкальным воспитанием, проводимым в церковных и монастырских школах, а также в храмовых хорах, охватила значительный период русской истории — с X до начала XX в. Религиозно-музыкальное воспитание послужило началом профессионального музыкально-хорового обучения в России. Известно, что в 1086 году Анна, старшая дочь Всеволода Ярославича, открыла при Андреевском монастыре училище для девочек, в котором обучали чтению, письму и пению. Закреплению традиций способствовала организация певческих школ. Центрами музыкального образования становились монастыри и княжеские дворы. Подобные школы существовали в Москве, Пскове и других городах. Московский собор 1551 года констатировал, что «прежде сего в российском царствии на Москве и в Великом Новгороде и по иным городам многие училища бывали. Грамоте и писати и пети и чести учили. И потому тогда грамоте... гораздых много было»¹. Постановление того же собора предписывало священникам обучать «всякому благочинному псалмопению»².

¹ Ильин В. П. Очерки истории русской хоровой культуры второй половины XVII — начала XX в. — М., 1985. — Ч. 1. — С. 12.

² Там же.

Певческие школы готовили певчих для различных хоров. Известными выпускниками, а затем и учителями певческой школы были братья Роговы. Василий Рогов «зело пети был горазд знаменному и троестрочному и демественному пению был роспевщик и творец»¹. Савва Рогов занимался школьным преподаванием церковного пения. Его знаменитые ученики Иван Нос и Федор Крестьянин основали школу в вотчине у Ивана Грозного.

Наиболее раннее упоминание об использовании в церковном пении детских голосов имеется в «Сказании действенных чинов Московского Успенского собора», относящемся к 1621—1622 гг. Однако основной упор в исполнительстве делался на взрослые низкие (мужские) голоса. Рабочий диапазон однородного мужского хорового состава ограничивался рамками *соль* большой октавы — *ре* первой октавы. Мальчики пели октавой выше, соответственно в диапазоне *соль* малой октавы — *ре* второй октавы. Небольшой диапазон хоровых песнопений (распевов, псалмов), составлявший квинту, сексту, редко — октаву, делал доступным для большинства певчих исполнение любого из них. «Певчие, так же как и народные певцы, начинали песнопение с запева, в удобной для них тональности, точнее, в примарной зоне певческого диапазона тех голосов, которые преобладали в данном, конкретном составе хора. Голоса, сопровождавшие основную мелодию, возникали импровизационно, подобно подголоскам народных песен, и не фиксировались при записи напевов. Первые рукописные образцы строчного пения появились позже, в середине XVII века»². Вокально-певческая работа в церковных хорах того времени имела следующие особенности: «неспешные темпы; равномерные ритмы; плавность и поступенность; широкое дыхание мелодической линии; ограниченные звуковые объемы; опора на примарные тона; пение в унисон на длительном дыхании; четкая дикция»³. Перечисленные свойства способствовали становлению упругого певческого дыхания, навыкам вокализации, единой певческой манере, ансамблю и строю хора.

В XVII в. знаменную монодию сменяет многоголосный стиль, вобравший в себя ряд ее элементов. Активным процессом стал процесс «обмирщения», усиления светского начала. В музыкальном искусстве зародился принципиально новый стиль многоголосной хоровой музыки — *партесное пение*. Произведения представляли собой многоголосную обработку мелодий знаменного и других распевов, количество голосов колебалось в широких пределах — от 3 до 12, в единичных случаях достигая 16, 24 и даже 48 голосов.

Музыкально-теоретический труд Н. П. Дилецкого «Грамматика мусикийская» (1675) содержал изложение композиционных основ партесного пения и служил основным пособием для изучения теории музыки и техники многоголосного хорового письма. В одном из разделов «Грамматики», посвященном обучению пению детей, Дилецкий определял необходимые дидактические принципы — наглядность, последовательность, заинтересованность, эмоциональную отзывчивость. «Грамматика» Дилецкого считается одним из первых в России методических пособий по вокально-хоровому искусству.

¹ Ундольский В. М. Замечания для истории церковного пения в России: Чтения Общества истории и древностей российских // Ильин В. П. Очерки истории русской хоровой культуры второй половины XVII — начала XX в. — М., 1985. — Ч. 1. — С. 12.

² Там же. — С. 13.

³ Там же.

Петр I, обратив внимание на благоприятное воздействие партесного пения, включил его в программу воспитания царевича Алексея. Наряду с традиционным обучением певчих в церковных хорах открывались новые учебные заведения — музыкантские школы, где дети обучались игре на духовых инструментах и пению. Воспитательное значение хорового пения, по повелению Петра I, было отражено в «Духовном регламенте» новгородского архиепископа Феофана Прокоповича, предписывающем изучение церковной и светской хоровой музыки. Со смертью Петра I придворный хор был сокращен до минимума и закрыты музыкантские школы.

Но с возросшей потребностью в певцах в связи с пышными дворцовыми балами императрицы Анны, музыкальными развлечениями и оперными спектаклями в 1738 году издается указ об основании в г. Глухове Черниговской губернии певческой школы, для чего гетманом Украины были присланы 11 певчих во главе с Федором Яворовским. Воспитанниками глуховской школы были впоследствии известные русские композиторы Д. С. Бортнянский, М. С. Березовский. Мальчикам, прибывшим из глуховской школы в Придворную певческую капеллу, устраивался экзамен, после чего их принимали в число придворных певчих. В сохранившихся документах рассказывается о некоторых особенностях репетиционного процесса: «Всем общебольшим разделиться на несколько хоров; басам, тенорам, дискантам и альтам равномерно и по перемене голосов иметь коригацию в разных комнатах, в партесном пении в неделю всенепременно всякая по 3 часа, а за охоту и больше позволяется»¹.

Концертный репертуар Придворной певческой капеллы в ее публичных выступлениях того времени включал сочинения «Stabat mater» Дж. Перголези, «Страсти Иисуса Христа» Н. Йоммелли, «Te Deum laudamus» К. Грауна, но основной функцией капеллы оставалось обслуживание церковных обрядов.

Придворная певческая капелла в период руководства Д. С. Бортнянским находилась в расцвете. Особой заботой Бортнянского явилась вокальная культура певцов. Пением занимались ежедневно. Бортнянский следил за профессиональным ростом каждого певца, периодически прослушивая весь состав капеллы. На начальной стадии освоения произведения капелла делилась на малые составы. Помимо общих занятий проводились индивидуальные. Все это способствовало тому, что «крик и вычурные эффекты были совершенно изгнаны из исполнения капеллы, ставшей петь умно и просто»². О выступлениях капеллы восторженно отзывалась пресса: «Какие нежные голоса! Какая музыка! Какое выражение лица у каждого из них! Всякий не только ноту берет и голос не возвышает: он в это время чувствует, восхищается, восторг одушевляет все его черты»³.

М. И. Глинка и А. Е. Варламов также некоторое время работали в Придворной певческой капелле. Оба они были известны как вокальные педагоги. А. Е. Варламов, прошедший обучение в Придворной певческой капелле под руководством Бортнянского, был регентом и учителем певчих русской посольской церкви в Гааге. Он обладал профессионально поставленным голосом (тенором),

¹ Всеволодский-Гернгросс В. Н. История театрального образования в России // Ильин В. П. Очерки истории русской хоровой культуры второй половины XVII — начала XX в. — М., 1985. — Ч. 1. — С. 40.

² Смоленский С. В. Памяти Д. Бортнянского // Там же. — С. 69.

³ Долгорукий И. Славны бубны за горами, или Путешествие мое кое-куда 1810 года // Там же.

выступал в публичных концертах со своими песнями и романсами, давал уроки музыки и пения; в частности, у него занимался певец Большого театра А. Бантышев.

Особая роль в деятельности Придворной певческой капеллы принадлежит М. И. Глинке. Принципами его вокальной работы явились «доброта голосов, согласие их между собой, равновесие в силе, верность в тоне и простое, четкое, открытое, благородное произношение слов»¹. Важнейшей особенностью метода Глинки явилось отсутствие аккомпанемента, который, по его мнению, мешает развитию верного вокального слуха.

Заметным явлением стало недолгое пребывание в капелле Г. Я. Ломакина в должности главного учителя пения. В Придворной певческой капелле во второй половине XIX в. работали также М. А. Балакирев, Н. А. Римский-Корсаков, А. С. Аренский, а затем М. Г. Климов, в обязанности которого в первое время входили занятия со вновь принятыми в капеллу детьми. «Методику начального обучения» Климова как «очень дельную» оценивал С. В. Смоленский².

В Синодальном хоре, в отличие от Петербургской певческой капеллы, детей обучали только церковному пению. Лишь в 1830 году указом Синода велено было наряду с церковным пением преподавать детям российскую грамматику, латинский и греческий язык, арифметику, чтение и письмо. Инструкцией предписывалось «малых не принимать ранее 8 лет, регулярно 3 раза в неделю проводить спевки и в последний день недели генеральную репетицию», а также чтобы «певчие все и каждый как в простом, так и в нотном пении произносили сколь возможно чище и явственнее слова», избегали «грубого крика» и «никогда не пели театральных, любовных и простонародных песен»³.

В 1880-х гг. происходит взлет исполнительского искусства Синодального хора. В 1886 г. на должность регента приходит В. С. Орлов — прекрасный музыкант и знаток своего дела. Занятия хора проводятся ежедневно по 2 часа. Процесс работы над произведением составлял 3 этапа: чтение «с листа» при поддержке фортепиано с одновременной проработкой различных вариантов динамики; окончательная установка динамики и характера исполнения в целом; репетиции в условиях максимальной приближенности к концертному выступлению с целью свободы и непринужденности исполнения. А. В. Никольский отмечал, что, вырабатывая у дискантов чистый, светлый «скрипичный» звук, Орлов подстраивал к ним все остальные. При этом альты были мягки, лишены характерной для мальчиков «металличности» в голосе и своим тембром хорошо дополняли дискантов⁴. В организованном при хоре училище С. В. Смоленский совместно с В. С. Орловым и А. Д. Кастальским вели классы теоретической подготовки для детей, в результате чего произведения, которые ранее разучивались за несколько репетиций, хор мог петь «с листа».

¹ Из Инструкции Придворной певческой капеллы // Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной педагогики: В 3 частях. — М., 1956. — Ч. 3. — С. 20.

² С. В. Смоленский высоко ценил М. Г. Климова, которому в то время было всего девятнадцать лет: «Он хорош, умен и серьезен, способности его очень хороши».

³ Металлов В. М. Синодальные бывшие патриаршие певчие // Ильин В. П. Очерки истории русской хоровой культуры второй половины XVII — начала XX в. — М., 1985. — Ч. 1. — С. 71—72.

⁴ Никольский А. А. Василий Сергеевич Орлов // Синодальный хор и училище церковного пения: Воспоминания. Дневники. Письма: Русская духовная музыка в документах и материалах / Сост. С. Г. Зверева, А. А. Наумов, М. П. Рахманова. — М., 1998. — Т. 1. — С. 196.

Дальнейший подъем исполнительского уровня Синодального хора связан с именем Н. М. Данилина. В начале XX в. Синодальный хор под управлением Данилина выступал за рубежом (Германия, Италия), где критики единогласно отмечали высокую вокально-исполнительскую культуру хора. Во многом благодаря совершенному уровню Синодального хора были созданы и исполнены технически сложные партитуры многих духовных циклов, в том числе таких, как «Всенощное бдение» С. В. Рахманинова. Система обучения в Синодальном хоре находилась на высоком уровне. Так, например, первое знакомство хора с произведением начиналось с пропевания его одновременно всеми голосами сольфеджио (т. е. с названием нот), на умеренной динамике и в спокойном темпе. Сложные произведения учились по голосам. В поздних исследованиях о Синодальном хоре и Синодальном училище отмечаются особенности хорового исполнительства в связи с устными традициями в Успенском соборе Московского кремля.

В истории русской музыкальной культуры сохранились свидетельства музыкально-просветительской деятельности многих хоровых коллективов и их руководителей.

По принципу Придворной певческой капеллы создавались певческие школы графа Шереметева, где крестьянские дети, обладавшие хорошими голосами, обучались пению и музыкальной грамоте. В 50-х гг. XVIII в. возникла знаменитая капелла графа Шереметева, просуществовавшая около 150 лет. Певчими капеллы были крепостные украинских вотчин Шереметевых. В разные годы капеллой руководили С. А. Дегтярев, А. Сапиенца и др. После смерти Дегтярева капелла графа Шереметева переживала период упадка. Новый расцвет капеллы начался с приходом к руководству выдающегося хормейстера Г. Я. Ломакина. Сам Ломакин писал: «В то время хор состоял из 30 человек, пение шло без всякой науки, певчие едва знали ноты, о делении нот и об интонации не имели понятия, разучивали сочинения Бортнянского и других не иначе, как с помощью скрипки, и в продолжение целого месяца разучивали один концерт, да и то было шаткое знание: кто посильнее, то и вел весь хор»¹. Система образования хорового певца, составленная Ломакиным, включала общеобразовательные и музыкальные дисциплины — элементарную теорию музыки, сольфеджио, вокальную работу с хором и солистами. Теоретические занятия велись ежедневно. Хоровой класс работал пять раз в неделю по 2—3 часа. В летнее время детей, «спавших с голоса», отправляли к родителям, а на их место брали новых, от 6 лет до 7 с половиной, не выше.

В столицах существовали частные школы. Наиболее состоятельные помещики специально приглашали педагогов для работы с хором «конюховских детей и других канцелярских служителей». В 1750 г. в Москве был организован хор при Чудовом монастыре. По предписанию митрополита Платона в хор набирались наряду с низкими мужскими голосами «дышкантистые мальчишки» при условии, «чтобы горазды к пению были и напрасно место не занимали»².

В 1862 году с целью распространения музыкального образования и пропаганды классической и современной музыки М. Балакиревым и Г. Ломакиным

¹ Ломакин Г. Я. Автобиографические записки // Ильин В. П. Очерки истории русской хоровой культуры второй половины XVII — начала XX в. — М., 1985. — Ч. 1. — С. 91.

² Шереметевский Н. Краткие исторические сведения о московском хоре Чудовских певчих // Там же. — С. 50.

была основана Бесплатная музыкальная школа, явившаяся просветительным учреждением. По творческому направлению и социальному составу (рабочие, служащие, студенты) она была родственна общеобразовательным воскресным школам 1860-х гг. Занятия проводились четыре раза в неделю. Программа обучения включала теорию музыки, сольфеджио, хоровое и индивидуальное (для лучших голосов) пение и др. Таким образом было подготовлено много квалифицированных певцов для театральных и церковных хоров. Хор Бесплатной музыкальной школы достиг большого мастерства. В его репертуаре в разные годы имелись произведения — Месса си минор И. С. Баха, финал Девятой симфонии Л. Бетховена, Реквием В. А. Моцарта. Руководили Бесплатной музыкальной школой: М. А. Балакирев (1862 — 1974, 1881 — 1908), Г. Я. Ломакин (1862 — 1874), Н. А. Римский-Корсаков (1874 — 1881), С. М. Ляпунов (1908 — 1917). К концу XIX в. из-за недостаточной материальной и общественной поддержки деятельность Бесплатной музыкальной школы стала угасать; последний публичный концерт состоялся в 1911 г., а с участием хора и того ранее — в 1898 г.

Церковное пение в школах включалось в содержание обучения «Положением о начальных народных училищах» от 1864 г., правда, с оговоркой — «где возможно». Необходимость обучения церковному пению объяснялась задачами того времени — «утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания»¹. Программа 1897 г. определяла: «Пение в школе имеет воспитательное значение. Церковное пение возвышает религиозно-нравственные чувства учащихся, а если к тому же они поют в церкви, то и теснее сближает их с нею, что должно быть одною из главных целей при воспитании детей»². И далее — «многое сделает тот учитель, который достигает стройного пения классного, но еще больше тот, что строит, хотя бы и небольшой, церковный хор для участия в богослужении». Церковное пение являлось частью содержания и образования церковноприходских школ, ратовавших за то, «чтобы ученики к истинам религии проникались не только умом, но и сердцем»³. В одноклассной церковноприходской школе церковному пению уделялось 2 часа в неделю в течение всех трех лет обучения. В двухклассной школе — соответственно 2 часа в неделю с первого по четвертый год обучения и 3 часа в неделю на пятом году.

Важные эстетические позиции конкретизировались в педагогической работе видных русских педагогов, в частности К. Д. Ушинского, утверждавшего: если «запоет школа, — запоет весь народ», и Н. Ф. Бунакова, учебный план которого наряду с историей, географией и литературой включал пение светских песен.

Л. Н. Толстой отмечал, что «потребность наслаждения искусством и служение искусству лежат в каждой человеческой личности... и эта потребность имеет право и должна быть удовлетворена», в связи с чем искусство, и в частности пение, было обязательным предметом в Яснополянской школе. Методика певческой работы Толстого была во многом близка методике французского педагога Э. Шеве, работу которого в качестве руководителя кружка хорового пения Толстой наблюдал в Париже. Писатель был несказанно поражен, что хор Шеве пел с листа произведения любой сложности. Сущность метода Шеве состояла в

¹ Соловков И. А. Начальное образование в России XIX — начала XX в. — М., 1992. — С. 3.

² Там же. — С. 28.

³ Церковноприходская школа / Сост. В. Давиденко. — Харьков, 1903.

трех положениях-установках: 1) ступени мажорного лада обозначать цифрами 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ступени минорного лада — цифрами 6, 7, 1, 2, 3, 4, 5, повышенные и пониженные ступени — перечеркнутыми цифрами (например, соответственно $\check{7}$ и $\check{1}$); 2) тональность отмечать пометкой в начале записи (например, «Ton Fa» означало пение в тональности фа мажор); 3) сделать преподавание музыки популярным. Последнее положение Толстой считал не только желанием, но и очевидным фактом. Так, ознакомившись с нотной грамотой, ученики Толстого «забавлялись» нотной записью мелодий знакомых песен по методу Шеве¹.

Следует отметить, что цифровая система сосуществовала одновременно с абсолютной сольмизацией, которая с 1860-х гг. культивировалась в качестве обязательного предмета в Петербургской и Московской консерваториях. Поэтому школьные песенники и методические руководства издавались как по пятилинейной нотации и абсолютной сольмизации, так и по цифровой нотации и относительной сольмизации.

На рубеже XIX—XX вв. стали появляться теоретические труды, отразившие основные проблемы музыкальной педагогики. Их авторами были педагоги Д. И. Зарин, А. Н. Карасев, П. П. Мироносицкий, А. И. Пузыревский и др. Так, в книге «Методика школьного хорового пения в связи с практическим курсом» Зарин отмечал, что пение «оказывает воспитательное воздействие на учащихся, на их сознание, память, воображение, на их волю, эстетическое чувство и физическое развитие». Отсюда следовало, что музыка (особенно пение) может служить «многосторонним средством для воспитания, а влияние ее захватывает самые глубокие стороны внутреннего мира человека»².

В 1905—1906 гг. получает известность просветительская деятельность С. Т. Шацкого и В. Н. Шацкой, педагогические взгляды которых основывались на трудах Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого.

Хорошо было поставлено дело в привилегированных женских учебных заведениях, где программой предусматривались занятия хором, пение в ансамблях и индивидуальные занятия фортепиано. В педагогическом составе этих учебных заведений были композиторы П. Г. Чесноков, С. В. Рахманинов, Н. К. Метнер. «Мы выходили из гимназии, — отмечала впоследствии М. Шагинян, — умея читать глазами партитуру и даже записывать для себя захвативший нас на концерте несложный мотив. Естественно, что и те, кто выбрал дальше не консерваторию, а университет или курсы, — тоже не переставали интересоваться музыкальной жизнью Москвы и ходить на концерты»³.

Революция 1917 г. определила новые задачи воспитания. В «Положении о единой трудовой школе» (1918) — документе, разработанном Н. К. Крупской и А. В. Луначарским, была подчеркнута мысль о необходимости всеобщего эстетического воспитания, что в свою очередь потребовало специальной подготовки учительских кадров, новых программ. Понимая эстетическое образование как развитие органов чувств и творческих способностей, А. В. Луначарский оп-

¹ См.: Толстой Л. Н. Из отчета Яснополянской школы за 1862 г. // Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. — М., 1990. — С. 43, 46.

² Зарин Д. И. Методика школьного хорового пения в связи с практическим курсом: Год 1-й. — М., 1907.

³ Шагинян М. С. С. В. Рахманинов (приложение к письмам) // Новый мир. — 1943. — № 4. — С. 110.

ределял эстетическое образование учащихся существеннейшей частью общего образования.

Обязанности теоретических разработок и практических решений проблем эстетического воспитания после революции были разделены, в силу чего образовалось множество государственных и общественных структур. В то же время очевидным было стремление некоторых педагогов, таких, как С. Т. Шацкий, С. М. Бонди, Г. Л. Рошаль, параллельно разработке новых форм художественного воспитания реализовывать свои замыслы на практике.

В 1924 г. была организована Секция художественного воспитания при педагогической студии Наркомпроса, в которую вошли работники центральных опытных учебно-воспитательных учреждений. С 1925 г. при Главном управлении социального воспитания и политехнического образования Наркомпроса дополнительно создается Совет художественного воспитания. Таким образом, возникла насущная необходимость в объединении усилий деятелей искусства в эстетическом воспитании, что явилось предпосылкой для создания Центрального дома художественного обслуживания детей, который затем был переименован в Центральный дом художественного воспитания детей имени А. С. Бубнова (ЦДХВД). В него входили следующие секторы: методический, музыкальный, театральный, изобразительных искусств, клубно-массовый, литературный, кино и радио. Впоследствии в состав ЦДХВД вошли Государственный театр юного зрителя, Государственный театр кукол и марионеток С. В. Образцова, Театр книги имени Халатова, мастерские детской художественной самодеятельности, экспериментальный эстрадный театр, музей детского творчества, хоровая капелла В. Г. Соколова.

В то же время после революции 1917 г. в России резко упала соразмерность общественного устройства. Культура, а вместе с ней старый интеллектуальный потенциал были объявлены анахронизмом. Теоретики Пролеткульта утверждали, что пролетарская культура может быть создана только представителями рабочего класса. Видные российские мыслители, музыканты, художники стали не нужны новой России. Постановление ЦК ВКП(б) в сентябре 1931 г. указывало на «коренной недостаток» школы: «...обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук». Тем не менее не уделялось должное внимание эстетическому воспитанию в школе. Часы на преподавание предметов эстетического цикла сокращались: так, в 1918 г. урокам музыки отводилось 2 часа в неделю; в 1937 г. — 1 час в неделю. Коммунистическая партия, ведя борьбу с «идейной расхлябанностью» в искусстве, «опозитизированным безволием», возмущалась тем, что пролетарской музыки почти не знают в народе. К числу аполитичных произведений были отнесены обработки русских народных песен А. Т. Гречанинова, покинувшего в свое время Россию, сочинения С. В. Рахманинова и многих других композиторов непролетарского происхождения. Ликвидировались различные ассоциации в сфере литературы и искусства. Постановлением ЦК ВКП(б) предписывалось объединить всех в единый союз «с коммунистической фракцией в нем».

Феномен эстетического воспитания со всей очевидностью проявился позже, во время Великой Отечественной войны, когда искусство — музыка, театр, литература, живопись, — сплавляя людей, стало важным средством вос-

питания патриотизма. Концерты звучали в бомбоубежищах, госпиталях; в домах пионеров работали музыкальные кружки. В годы войны создавались многие учебные заведения культуры и искусств — школы, музыкальные училища. В Москве при активном содействии А. В. Свешникова было открыто хоровое училище мальчиков (ныне это Хоровая академия им. А. В. Свешникова), в котором хоровое воспитание отличалось высокопрофессиональным подходом. Из стен этого училища вышли многие замечательные композиторы, хормейстеры, педагоги.

Приход в исполнительскую сферу выдающихся музыкантов, дирижеров, педагогов, в том числе таких, как А. В. Свешников, В. Г. Соколов, В. С. Локтев, способствовал росту профессионального совершенствования многих детских хоров. Например, на базе детского хора Института художественного воспитания был организован своего рода учебно-хоровой комплекс, где дети обучались пению, начиная с дошкольного возраста. Огромный детский коллектив, руководимый В. Г. Соколовым, был разделен по возрастным признакам на младший, средний и старший хоры. Пройдя последовательно все хоровые подразделения, ребенок получал солидную вокально-хоровую подготовку.

Отметим роль В. С. Локтева в развитии детского художественного творчества. Созданный им Ансамбль песни и танца Московского Дворца пионеров и школьников на Ленинских горах явился совершенно новой исполнительской формой, объединившей различные жанры — песенный, танцевальный, инструментальный. Выступления Ансамбля песни и танца носили характер праздничных представлений, в которых радость детского творчества ярко доминировала. Система обучения детей в ансамбле была направлена на изучение специальных предметов, с которыми дети имели непосредственный практический контакт, — хоровое пение, сольфеджио, игра на народных инструментах, танец (это, кстати, существует и в настоящее время). В результате выбор будущей профессии для многих детей определился именно в ансамбле. Годы, проведенные в «локтевском» ансамбле, остались в памяти его воспитанников на всю жизнь.

Можно утверждать, что хоровая, поистине *миссионерская* деятельность Соколова, Локтева и многих других дирижеров детских хоров послужила импульсом для возникновения в конце 50 — начале 60-х гг. детских хоровых студий. В дальнейшем хоровые студии стали массовым явлением. Только в Москве и Московской области к 1970 г. их насчитывалось больше ста. Это «Пионерия» (художественный руководитель Г. Струве), «Весна» (А. Пономарев), «Веснянка» (Е. Свешникова), «Восход» (Т. и Г. Радченко), «Радость» (Т. Жданова), «Юные ленинцы» (Л. Бартенева), «Дубна» (О. Ионова), «Спутник» (М. Калика), «Подлипки» (Б. Толочков), «Юность Красной Пресни» (Ю. Гейнрихс) и др. По примеру московских хоровых студий стали организовываться студии в других городах и республиках страны. Ощутимую поддержку получило движение хоровых студий, например в Белоруссии, где хоровое пение стало частью образовательного процесса в школе. В свою очередь хоровые студии, как форма организации вокально-хорового обучения, повлияли на возникновение иных форм обучения — музыкальных студий и хоровых школ в учреждениях системы Министерства образования России, а также специализированных хоровых отделений в детских музыкальных школах.

На период 1970—1980 гг. пришелся расцвет замечательного коллектива — Большого детского хора Всесоюзного радио и Центрального телевидения, руково-

димого В. С. Поповым. Многие композиторы (Е. Крылатов, А. Пахмутова, В. Рубин, В. Шаинский и др.) создали свои сочинения специально для этого коллектива. Хор во многом определил новые эстетические ориентиры жанра детской песни. Коллектив хора также подразделялся на несколько возрастных групп. Отобранные и профессионально обученные дети старшего хора составляли основу Большого концертного хора.

В общеобразовательных школах, где уроки пения вели опытные профессионалы и вокально-хоровая работа была хорошо поставлена, нередко можно было встретить не один, а несколько успешно работающих хоров. С начала 1980-х годов в центрах краев и областей России под патронажем Всероссийского хорового общества, реформированного затем в Музыкальное общество, проводились детские хоровые фестивали. В них принимали участие хоровые студии, хоры детских музыкальных школ, домов и дворцов пионеров, сводные школьные хоровые коллективы, а также классные хоры. В отдельных школах уроки пения служили своего рода базой для возникновения различных внеклассных исполнительских форм — музыкально-хоровых студий, ансамблей песни и танца, музыкальных (оперных) театров, как, например, детский оперный театр «Гуси-лебеди», организованный учителем пения В. Н. Чепуровым в общеобразовательной школе подмосковного города Щелково.

С приходом в школу Д. Б. Кабалева началась разработка новой методики эстетического воспитания как целостной системы. Была создана единая программа, в которой уроки пения были переименованы в *уроки музыки*. Определяя значимость школьного хорового воспитания, Кабалевский утверждал, что умение слышать музыку особенно ярко дает о себе знать именно в хоровом пении. И тезис «каждый класс — хор» как нельзя лучше соответствовал связям с традициями вокально-хорового воспитания.

В действительности идеи Кабалева получили иное претворение. Опыт внедрения новой программы в жизнь показал, что в связи с акцентированием момента пассивного музыкального восприятия обозначилась тенденция отрицания хорового пения как активного вида деятельности детей.

Проблематика работы с хором легла в основу многих научно-методических исследований, осуществленных известными деятелями хорового искусства. В многочисленных публикациях (монографиях, статьях) освещались вопросы организации хорового процесса. Многие издания зафиксировали результаты экспериментальных исследований, проведенных с привлечением смежных наук — эстетики, педагогики, физиологии, психологии и акустики. Широко применялись методики по освоению музыкальной грамотности, развитию музыкального слуха, музыкальной памяти, чувства ритма и т. д. Например, во многих школах успешно использовался прием относительной сольмизации, при котором за каждой ступенью звукоряда закрепляется определенное название, независимо от абсолютной высоты: *ё, ле, ви, на, зо, ра, ти*. Создавались методические и учебные пособия, репертуарные сборники, издавались журналы (например, «Музыка в школе»).

В конце 1980 — начале 1990-х гг. в связи с реорганизацией социального устройства в России со всей очевидностью выразился кризис, поразивший страну в целом и культуру в частности. В плачевном состоянии оказалось большинство музеев, библиотек. Не претерпел изменений принцип остаточного финансирования художественно-образовательных заведений. По данным социологических

исследований, обозначились тенденции вытеснения эстетических потребностей, ценностей на последние места в иерархии содержательных компонентов молодежного сознания. Академик Б. Т. Лихачев писал: «Обновление общественных отношений в нашем обществе закономерно и неизбежно повлекло за собой изменение духовно-нравственных ориентиров, идеалов, содержания всех форм общественного сознания. В сознании людей происходит переоценка нравственно-эстетических ценностей; возвращение к историческим духовно-нравственным истокам; расширение интеллектуального кругозора за счет плюралистического отношения к авторам и идеям, находившимся под подозрением; освобождение от идеологической зашоренности, давления идейных догм и стереотипов; уход от негативного в прошлом и противостояние не менее негативному в сегодняшней общественной жизни»¹.

С возникновением частных школ, гимназий, лицеев перестала существовать единая общеобразовательная школа с унитарным подходом. Определилась свобода выбора статуса образовательного учреждения, свобода разработок авторских программ. Преподавание предметов эстетического цикла, начиная с 1990-х гг., стало осуществляться на вариативной основе. При существующей государственной программе музыкального воспитания в общеобразовательной школе в различных регионах России создавались и использовались программы, учитывающие специфику, традиции и фольклорную основу национального музыкального образования (например, в бывших автономных республиках).

В 1990 гг. появляются экспериментальные образовательные учреждения — школы-лаборатории эстетического направления, в которых практически исследуется возможность более широкого использования в каждом классе школы хорового пения (с увеличенным объемом учебного времени) и введения дополнительных специальных музыкальных дисциплин: сольфеджио, постановка голоса, игра на инструментах (фортепиано, народные инструменты), музыкальная литература, ритмика. Хоровые коллективы таких школ-лабораторий, хоровых школ, музыкальных студий, а также внешкольных учреждений — дворцов и домов творчества и досуга детей — успешно ведут музыкально-просветительскую деятельность. Несмотря на сложные социальные перемены, в детском хоровом исполнительстве прослеживаются позитивные сдвиги. В Москве и других городах России проводятся научно-методические конференции по проблемам детского хорового воспитания, организуются массовые фестивали детского хорового творчества. Многие детские хоровые коллективы ведут активную концертно-воспитательную работу, выступают в лучших концертных залах России.

Оптимизация современного детского вокально-хорового исполнительства вызвана естественной потребностью сохранения традиций отечественной певческо-хоровой культуры.

Литература для самообразования

Ильин В. П. Очерки истории русской хоровой культуры второй половины XVII — начала XX в. — М., 1985. — Ч. 1.

¹ *Лихачев Б. Т.* Философия воспитания. — М., 1995. — С. 5.

Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе. — М., 1957.

Музыкальное образование в школе / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др. — М., 2001.

Осеннева М. С., Самарин В. А., Уколова Л. И. Методика работы с детскими вокально-хоровыми коллективами. — М., 1999.

Соловков И. А. Начальное образование в России XIX — начала XX в. — М., 1992.

Струве Г. А. Когда запоет школа? // Искусство в школе. — 1996. — № 1.

2. Методические системы вокально-хорового обучения прошлого и настоящего

В России вокальное воспитание издавна строилось на методе, характерном для чтения псалмов — нараспев, в среднем, разговорном регистре голоса¹.

Опираясь на народно-певческие традиции, М. И. Глинка и А. Е. Варламов разработали собственные вокально-методические приемы, которые, как отмечают исследователи, отличались от традиционных методов обучения зарубежной (в частности, итальянской) вокальной школы. Многие из приемов вокального обучения, предложенных Глинкой и Варламовым, легли в основу создания *русской школы пения*, послужив методической системой, которая впоследствии стала использоваться не только в сольной певческой практике, но и в хоровой.

Методические пособия М. И. Глинки появились в первой половине XIX в.: «Семь этюдов для контральто» (написаны в 1829 г. для певицы Н. И. Гедеоновой), «Этюды для сопрано» (1833), «Упражнения для уравнивания и усовершенствования гибкости голоса и методические к ним пояснения» (написаны в 1836 г. для баса О. А. Петрова)².

О своих занятиях с певчими Придворной певческой капеллы Глинка вспоминал: «Мой способ преподавания состоял в разборе скалы (т. е. гаммы. — *Авт.*), означения полутонов, следственно изыскания причины употребления знаков повышения и понижения; впоследствии писал я на доске двухголосные короткие задачи, заставлял сперва сделать разбор, потом спеть одну, потом разобрать и спеть другую партию, потом всех вместе, стараясь образовать слух учеников моих и выверить голоса их»³.

Метод Глинки предписывал усовершенствовать вначале «натуральные тоны, без всякого усилия берущиеся», то есть примарные звуки, расположенные в диапазоне октавы (для голоса О. А. Петрова, имевшего диапазон *до* большой октавы — *соль* первой) или менее октавы (для голосов обыкновенных). Только «усовершенствовав эти натуральные тоны», пишет Глинка, «мало-помалу потом можно обработать и довести до возможного совершенства остальные звуки». Иначе говоря, расширение диапазона голоса происходит при условии при-

¹ См.: Никольская-Береговская К. Ф. Русская вокально-хоровая школа IX—XX вв. — М., 1998. — С. 42.

² Кроме указанных работ, у М. И. Глинки имеется еще «Школа пения для сопрано» (создана в 1856 г. для А. Н. Кашперовой). Эти упражнения и методические пояснения к ним в основном соответствуют упражнениям, написанным Глинкой для О. А. Петрова.

³ Глинка М. И. Записки. — М., 1988. — С. 75.

соединения к примарным тонам звуков смежных регистров, «берущихся с усилием». Метод Глинки называют концентрическим, потому что упражнения выстроены по принципу развития от центральных тонов голоса, на которых держится спокойная речь человека, к тонам, окружающим центр голоса.

Упражнения, разработанные Глинкой, расположены таким образом, что из 18 упражнений 8 посвящены интервалу терции. Это объясняется тем, что терция — самый легкий для слуха гармонический интервал, и при движении голоса по смежным ступеням в пределах терции он поднимается и опускается вокруг центра, способствуя уравниванию звучания. После изучения всех интервалов в пределах октавы Глинка предлагал упражнение в подъеме и спуске голоса на секунду, которое, по его мнению, труднейшее — «брать вторую ноту, равною силою с первою, и прямо попадать на тон, не тянувши». Поясняя последнее упражнение — пение диатонических гамм, Глинка утверждал, что «гаммы эти, петье с означенными наблюдениями, уравниют голос так, что при пении мотива ни одна нота не вскрикнет, а все будут равны, кроме тех, кои самим вам заблагорассудится взять сильнее». Учитывая фонетические особенности русского языка, Глинка советовал «тянуть гаммы на литеры А (итальянское)», т.е. округленное, прикрытое *a*. При этом он рассчитывал получить требующуюся для правильного художественного пения высокую певческую позицию, ясность дикции, нормальное певческое вибрато умеренную округленность звука, а следовательно, и усиленную гармоническими обертонами более красивую тембровую окраску. Глинка рекомендовал «в начале обучения пению не делать *crescendo*, как тому учат старинные учителя, но, напротив, взяв ноту, держать ее в равной силе (что гораздо труднее и полезнее)»¹.

В 1840 г. была издана «Полная школа пения» **А. Е. Варламова**. Как и Глинка, Варламов предлагал «начинать пением в продолжение получаса средних звуков, которые не требуют никакого усилия». Особое внимание он обращал на необходимость выравнивания регистров голоса.

Так, Варламов советовал дискантам (сопрано) при переходе к соединению грудного и среднего регистров смягчать последний грудной звук и усиливать первый звук среднего регистра, чтобы установить между ними равенство. При соединении среднего регистра с головным — наоборот, усиливать последний звук «среднего голоса» и смягчать «голос головной», от природы более резкий и сильный у женских голосов. Вот несколько методических советов, содержащихся в «Полной школе пения» Варламова:

...Ученик может упражняться в вокализации с самого юного возраста. Когда он выучится открывать рот и придавать ему форму, наиболее способную для воспроизведения звука, надобно заставлять его петь не спеша и при медленном такте (темпе) не целые гаммы, как обыкновенно делается, но только ноты, которые он будет выпевать без труда. Надобно дать ему полное понятие о расстояниях от одного тона гаммы до другого и заставлять его верно схватывать интервалы, как соединенные, так и раздельные. <...> Недостаток голосов происходит более всего... оттого, что часто самые счастливые органические способности истребляются от упражнений, которые не только что преждевременны и превышают собою силы учащихся, но большей частью несообразны с вокализацией, которая совершенно отличается от вокализации, свойственной неорганическому (музыкальному) инструменту.

¹ Цит. по: Назаренко И. К. Искусство пения. — М., 1968.

...Учащийся должен петь стоя, без телодвижений и держаться прямо... привыкать к естественному раскрытию рта. При пении пусть на лице его выражается улыбка, но он не должен ни слишком много, ни слишком мало раскрывать рот, чтобы избежать горловых и носовых звуков, которые бывают обыкновенно следствием той или другой из этих погрешностей. Язык должен укладываться так, чтобы мог слегка касаться нижних зубов.

... Не надобно сжимать зубы и сближать губы, придавая им некоторую напряженность.

... При развитии объятности голоса надобно поступать весьма благоразумно и вначале довольствоваться тем, чтобы учащийся допевал гамму до той ноты, которую может легко взять, а впоследствии можно прибавлять по полутону вверх и вниз, но с надлежащей осторожностью.

... Вначале заниматься только образованием голоса в его природном пространстве. Заставлять учащегося петь только такие пьесы, которые соразмерны с его голосом, и не обременять его слишком высокими напевами. Когда природный голос достаточно укрепитя, то распространить такое упражнение на два полутона, которые прибавятся к верхним и нижним тонам, и придавать им круглость, силу и полноту природных звуков.

... Так как певческие звуки происходят во время выдыхания, то образование голоса есть явление, зависящее от выдыхания, и потому-то умение сбережения воздуха составляет одну из важнейших частей певческого искусства. Действие дыхания должно совершаться нечувствительно (вероятно, без форсирования. — *Авт.*), плавно, без резких движений, без шума и без сильного выпуска воздуха, содержащегося в груди. Продолжительное дыхание есть одно из важнейших преимуществ певца, и потому должно стараться приобрести его прилежными упражнениями. <...> Первые упражнения в искусстве дыхания должны клониться к тому, чтобы развить, укрепить грудь как посредством обыкновенного выпевания нот, так и без издавания голоса, упражняясь только в том, чтобы брать скоро и без шума и удерживать дыхание не более как на десять или пятнадцать секунд; впоследствии же можно продолжить до двадцати и т.д.

... Места, в которых непременно должны разрешаться вдохи, следующие:

- 1) кадансы, или окончания фраз;
- 2) паузы, или места молчания;
- 3) моменты, предшествующие задержаниям (*ten.*), трелям и продолжительным пассажам.

Полудыхания допускаются:

- 1) перед синкопами и после отрывистых нот;
- 2) после исполнения продолжительной ноты;
- 3) после одной из частей и сильного места фразы.

В особенности должно избегать вдоха:

- 1) во фразе, у которой нет естественного разделения;
- 2) на середине слова;
- 3) после диссонанса, за которым следует его разрешение.

... Если ученик всегда понижает, заставляйте его петь в тоне мажорном. Если же он повышает, то чаще заставляйте его петь в тоне минорном»¹.

Другая значительная публикация середины XIX в. связана с именем русского хорового дирижера, педагога **Г. Я. Ломакина** и называется «Краткая метода пения». Книге предпослано вступление, в котором говорится:

«До сих пор в России нельзя было похвалиться успешным развитием искусства пения, да и нельзя было ожидать его, потому что на пение не все смотрели как на искусство, требующее особого изучения, и не заботились преподавать его со всеми необходимыми, первоначальными правилами, составляющими основание этого искусства, и

¹ Цит. по: Назаренко И. К. Искусство пения. — М., 1968. — С. 228 — 232.

знание которых уясняет и много облегчает дальнейший ход его. <...> Много раз затронут был вопрос о введении обучения пению в программу общего образования; многие уже и принимались за дело, но результатов удовлетворительных еще не оказывалось, потому что невозможно выучить хорошо и правильно петь, не дав предварительно ученикам ясного понятия об основных правилах музыки. А так как успех зависит от правильного начала, то нужно обратить все внимание на систему преподавания. <...>

Чтоб сколько-нибудь помочь в этом несовершенстве элементарного преподавания, я предлагаю здесь руководство к обучению пения, в котором изложены вкратце главные правила музыки и примеры для пения. Эти примеры были уже применяемы к делу в продолжение многих лет и постоянно производили успешное действие на развитие понятий и способностей как малолетних, так и взрослых учеников, несколько не подготовленных к пониманию музыки»¹.

В «Краткой методе» — два раздела. Первый посвящен музыкально-теоретическим вопросам, второй содержит нотные примеры, иллюстрирующие основные понятия.

Как и большинство методических публикаций того времени, «Краткая метода пения» Ломакина в качестве нотных примеров использовала вокализы, упражнения в сольфеджировании, русские народные песни, каноны, небольшие авторские сочинения и духовные песнопения — псалмы, тропари и пр.

Книга «Руководство для обучения пению» **А. И. Рожнова**, регента, учителя пения в Придворной певческой капелле, посвящена выработке певческих навыков. Автор пособия рекомендовал с первых же занятий уделять большое внимание приемам филирования звука: «Уметь переводить дух во время пения составляет важное искусство, и потому учитель с первых уроков внимательно следит за учащимися, чтобы они вдыхали в себя воздух полной грудью, причем должен быть достаточно открыт рот, дабы при втяжении воздуха не было шипения. Вдыхать воздух следует быстро, а выдыхать медленно, соображаясь с тем, сколько требует тянуть звук»².

Вокальное обучение Рожнов связывал с изучением нотной грамоты, развитием слуха посредством пения гамм, интервалов, которые сначала советовал представлять умозрительно, а затем пропевать. Переходы с ноты на ноту следует осуществлять точно, чтобы «не волочить звука и чтобы слышны были только две ноты: нижняя и та, на которую певец перейдет»³.

Возрастающий массовый интерес к хоровому пению во второй половине XIX века вызвал необходимость организации Русского хорового общества (1878), сыгравшего значительную роль в развитии и пропаганде отечественного хорового искусства. Результатом практической деятельности Общества стало появление многих хоровых коллективов. Возросла потребность в методической литературе по обучению хоровому пению. Такой работой явился «Метод обучения хоровому пению» (1883) Н. П. Брянского, руководителя Санкт-Петербургского хорового общества, известного учителя пения. Книга была посвящена проблемам развития музыкальных способностей детей, в ней нашли отражение наиболее прогрессивные взгляды на обучение хоровому пению. Впервые в учебно-методической литературе Брянский рассматривает музыкальные способности

¹ Ломакин Г. Я. Краткая метода пения. — М., 1887. — С. 4.

² Цит. по: Никольская-Береговская К. Ф. Русская вокально-хоровая школа IX—XX вв. — М., 1998. — С. 52.

³ Там же. — С. 57.

как сумму качеств, включавших слух, голос, ритмическое и тональное чувство. Координация музыкального слуха и голоса певца приводит Брянского к правильной мысли о воспитании осознанного слухового анализа и контроля над певческим процессом. Придавая значение развитию у певцов чувства ритма, автор подчеркивал, что оно «должно быть развито и изощрено до такой степени, чтобы не внешние тактовые удары управляли мерою звуков, а та внутренняя ритмическая жизнь, которая, как маятник в механизме часов, продолжала бы свое движение непрерывно»¹. Брянский выступал за обязательное систематическое обучение хорошему пению всех без исключения детей.

Активные разработки методов начального обучения пению велись не только в культурных центрах России, но и во многих ее регионах. В частности, в 1888 г. в Тифлисе вышла книга учителя пения регента **О. В. Вольшевского** «Общедоступное руководство к изучению пения в двух частях», в которой собраны воедино сведения как музыкально-теоретического плана, так и собственно вокально-хорового. Автор полагал необходимым «развить, выработать и подчинить голоса учащихся общим правилам пения, чтобы они действительно оказались способными свободно владеть голосом, сообразно с требованием слуха». В «Руководстве» особое внимание уделялось выработке естественного звучания голоса в различных регистрах. Вольшевский советовал начинать с грудного регистра, переходя только впоследствии к фальцетному (имеется в виду средний, смешанный регистр, микст. — *Авт.*) и головному. При этом важно, считал он, чтобы учащиеся не слишком утруждали свои голоса, а пели бы по возможности естественнее, обращая внимание на то, чтобы звуки высокого, головного регистра не пелись горлом. «...При упражнениях в пении очень важно пользоваться именно теми способами образования звуков, которые свойственны тому или другому регистру, и стараться при этом по возможности сгладить переход из одного регистра в другой, чтобы сделать переход как можно более незаметным»².

В «Руководстве» также были предложены рекомендации по выработке певческого дыхания, правильной певческой установки, ансамблированию.

Педагог, деятель народного образования **С. И. Миропольский** полагал, что пение не только должно, но и объективно может стать всеобщим в музыкальном образовании. Предлагая ввести в обучение одиночное и хоровое пение, Миропольский особо выделял хоровое, которое, по его словам, является навыком к дружному, совокупному действию; разумным стремлением общими усилиями достигнуть цели; привычкою тщательно выполнять свою собственную деятельность³. Методика обучения пению Миропольского предполагала, что самый подходящий для этого возраст — 8—9 лет. Обучать детей следовало как по слуху, так и по нотам, придерживаясь следующих принципов:

- в основу всего хода обучения должны быть положены простые, но изящные мелодии, с текстом, доступным ученикам, с постепенно увеличивающимися трудностями в отношении интервалов, текста, темпа и диапазона голоса;

¹ Брянский Н. П. Метод обучения хорошему пению. — СПб., 1883. — Ч. 1. — С. 8.

² Вольшевский О. В. Общедоступное руководство к изучению пения в двух частях. — Тифлис, 1888. — С. 5—9.

³ См.: Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. — М.; Л., 1948. — С. 104.

- устные и письменные упражнения идут «рука об руку». Что ученик сумеет спеть наизусть, то он должен уметь и написать с голоса;
- теоретические сведения по музыке следует сообщать постепенно;
- особенно важно, чтобы дети научились представлять данный звук в уме;
- рядом с мелодиями (молитвы, гимны, песни) нужно давать упражнения в сольмизации;
- все упражнения должны иметь осмысленный характер;
- после того как дети научатся отчетливо и верно петь несложные модели в среднем темпе, можно переходить к двухголосному пению¹.

Большой популярностью пользовались методические сборники учителя пения и регента **А. Н. Карасева**². Цель сборников заключалась в том, чтобы «дать обществу возможно большее число лиц, знающих музыкальную грамоту и умеющих применять ее на практике»³. Задачи Карасев определил так: научить учащихся петь начальные молитвы и соответствующие тропари и песнопения «с голоса», но предпочтительно по нотам или другим знакам, в один голос; научить учащихся петь те же молитвы, песнопения и тропари двенадцатых праздников в два голоса; организовать однородный церковный хор из учащихся — мальчиков или девочек, или тех и других вместе, или организовать смешанный хор⁴.

Дидактические принципы системы Карасева заключались в обязательности пения для каждого учащегося и учителя, систематичности и регулярности занятий, постепенности в приобретении знаний и выработке навыков. Методические требования Карасева сводились к следующему:

- начинать обучение со слушания;
 - добиваться внутреннего слышания;
 - добиваться естественности звучания голоса, избегая перегрузки звука;
 - опираться на нотную грамоту, используя различные способы записи нот (в том числе цифровой и буквенный);
 - теоретическую часть нотной грамоты проходить одновременно с практической;
 - обучение с голоса и по нотной записи строить на пении молитв.
- Карасев предлагал использовать такую последовательность обучения:
- чтение текста первой строки учителем;
 - повторение текста учеником из слабых и всем классом;
 - пение строки мелодии учителем;
 - повторение мелодии отдельными (лучшими) учениками;
 - повторение мелодии двумя, тремя, группой и всем классом;

¹ См.: *Апраксина О. А.* Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. — М.; Л., 1948. — С. 123—124.

² Среди методических публикаций А. Н. Карасева: «Нотная грамота» (Опыт самоучителя пения) в 2 частях; «Методика пения» (Руководство к преподаванию хорового пения в народных церковноприходских школах и первых классах средних учебных заведений) в 2 частях; «Начальные уроки пения» (Пособие для обучения пению в народных церковноприходских школах, народных хорах и в первых классах всех учебных заведений) в 2 частях; «Музыкальная хрестоматия» (Пособие для изучения начального пения на детских песнях) в 3 частях. Опубликовано в 1905—1910 гг.

³ *Апраксина О. А.* Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. — М.; Л., 1948. — С. 49.

⁴ См.: Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. — М., 1990. — С. 49.

- использование тех же приемов пения второй строки;
- соединение обеих строк в одну фразу;
- переход к следующей фразе¹.

В методическом пособии Карасева «Начальные уроки пения», рекомендованном для обучения пению в народных церковно-приходских школах и первых классах учебных заведений, на примерах молитв и тропарей последовательно изучались строение мажорной гаммы, ритмическое деление и многие другие элементы теории музыки. Диапазон начальных песнопений не превышал кварты. Песнопения нотированы в до мажоре, хотя автор оговаривает их исполнение «в тоне» *ре*, *ми* или *фа*, тем самым исключая неудобство пения в низких тональностях. Совместно с изучением нотной грамоты проходило знакомство с инвариантными особенностями церковных гласов, знаменного распева, со способами записи в цефалном ключе и квадратными нотами. Начальные уроки пения включали одnogолосие и двухголосие (с элементами трехголосия), причем заметим, что фактура сочинений на два и более голосов была основана на использовании параллельных терций и секст с возвращениями в примы (унисоны), а также трезвучий и аккордов в своем основном виде, т. е. без обращений; какие-либо полифонические формы (имитации, каноны и др.) не применялись.

Методические пособия Карасева пользовались огромной популярностью и были направлены на обеспечение музыкально-певческого образования во многих учебных заведениях России начала XX столетия. Так, «Начальные уроки пения», вышедшие в 1902 г., были переизданы к 1916 г. 38 раз общим тиражом 154 тыс. экз., а методическое пособие «Церковный хор» (в двух выпусках: 1-й — однородный хор, 2-й — смешанный хор), явившееся продолжением «Начальных уроков пения», было предназначено для учительских институтов, учительских и духовных семинарий, женских институтов, епархиальных женских училищ, женских гимназий и прогимназий, духовных училищ и вообще для школ и учебных заведений с курсом не менее 4,5 лет, а также для хоров мужских и женских монастырей.

Отдельного внимания заслуживает методика вокальной работы **Д. И. Зарина**², московского учителя пения и регента, описанная им в книге «О методе хорового пения и его принципе». Цель хорового пения в школе Зарин видел в пробуждении и развитии эстетического чувства как «всякого стремления к красоте, в чем бы она ни выражалась»³. Зарин подчеркивал значение хорового пения в воспитательном воздействии на умственные силы учащихся (сознание, память и воображение), волю, физическую сторону человека. Нервом эстетического чувства Зарин определял эмоцию интереса при условии сознательности, новизны и разнообразия, соответствия изучаемого возрастным особенностям детей. Курс обучения Зарин делил на 2 периода — обучение с голоса и

¹ См.: Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. — М., 1990. — С. 61.

² По инициативе Д. И. Зарина и С. В. Смоленского в Москве в 1900 г. был создан Кружок преподавателей хорового пения, целью которого стало «содействие рациональной постановке школьного пения», а в его уставе значились такие формы деятельности, как просмотр и оценка новых изданий и руководств по хоровому пению, составление библиотеки соответствующего профиля, организация хоровых исполнительских собраний и практических уроков.

³ Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. — М., 1990. — С. 58.

обучение по нотам. Большое значение методист придавал тональному чувству и предлагал все упражнения строить на ощущении тоники. Изучение звуков предполагалось начинать не с ноты *до*, а с *соль*, принимая ее за тонику и раздвигая постепенно рамки вверх и вниз по секундам. Добиваясь красоты звука, Зарин советовал обращаться к эстетическому чувству певцов, большое значение уделял методу показа учителем. Кроме того, Зарин рекомендовал специальные упражнения на выработку «инстинктивного умения» брать дыхание, предлагал также делать предварительный анализ и разбор любого упражнения; советовал начинать петь упражнения вполголоса, в медленном темпе, а затем постепенно его ускорять, используя в пении разную динамику; отстаивал художественность репертуара.

К разучиванию песни Зарин давал следующее указание:

- не затягивать надолго разучивание;
- брать посильный репертуар;
- вначале знакомить с содержанием текста;
- предварительно исполнить песню самому;
- показать строение песни — одинаковые и различные фразы;
- указать, где брать дыхание;
- сначала выучить текст первой мелодической фразы;
- повторно исполнить выученную фразу с разбором направления движения мелодии;
- графически изобразить мелодию;
- петь первую фразу должны сначала лучшие ученики поодиночке, потом отдельные группы и только затем весь класс;
- по такому же принципу дается ритмический анализ, с записью ритмического рисунка в конце анализа;
- вторая фраза разучивается подобным же образом, после чего обе фразы соединяются¹.

Условиями работы Зарин полагал плановость, систематичность, дисциплину, основанную на доверии и любви к занятиям.

В «Методике пения в начальной школе, основанной на новейших данных экспериментальной педагогики» **А. Л. Маслова** изложены основные положения системы обучения хоровому пению: всеобщность певческой работы; преимущество хорового пения как основного вида работы по музыке; использование нотной грамоты лишь как вспомогательного средства; значение творческой активности учащихся.

Опыт работы известного педагога, хорового деятеля **А. В. Никольского** отражен в ряде его методических трудов. Это «Начальный учебник хорового пения в связи с элементарной теорией музыки, изложенной в практических примерах» (совместно с Н. Д. Кашкиным, 1908—1909), «Энциклопедия школьного пения» в четырех выпусках (1916—1917), «Голос и слух хорового певца» (1916), «План практических занятий по пению в школе и хоре» (1918), «Тембризация хора» (1924) и др. В книге «План практических занятий...» Никольский описывает принципы вокальной организации хора, комплектования хоровых партий, развития диапазона голосов и типичных тембровых черт звука, дает советы, как

¹ См.: Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. — М., 1990. — С. 61.

научить искусству пения нот с листа, как работать над разучиванием хоровых произведений по партиям и на общей спевке, как сочетать «черновую» и «беловую» работу в коллективе.

Для выработки точного интонирования на вокальной основе Никольский рекомендовал:

- пропевать сначала два отдельно взятых звука интервала, потом спеть их в слиянии, обращая внимание на более высокое интонирование верхнего звука интервала, и далее, в процессе занятий, самим ученикам находить интервал и интонировать на правильно организованном дыхании гласные: [a], [o], [e];
- петь интервалы от разных звуков вначале без определенной длительности, потом отбивая рукой метрическую единицу размера;
- закреплять навыки интонирования интервалов на специально подобранном песенном репертуаре. Песни должны исполняться в разных тональностях, ибо пение в одной тональности притупляет слух и внимание певцов. Важен личный показ педагога, так как обучение певцов на начальном этапе подразумевает подражание живому голосу учителя, а не звуку фортепиано;
- перед разучиванием произведения прочитать текст, отчетливо и выразительно произнося слова. Это развивает дикцию и художественное восприятие песни¹.

Необходимость систематизации основных моментов творческо-художественной деятельности хорового организма нашла научно-теоретическое обоснование в работах известных хоровых деятелей П. Г. Чеснокова, А. А. Егорова, Г. А. Дмитриевского, обобщивших собственный опыт работы с хорами и запечатлевших устоявшиеся традиции и методические принципы практической работы выдающихся мастеров прошлого.

Книга П. Г. Чеснокова «Хор и управление им» (1940) вобрала в себя рассмотрение множества проблем и явилась, по словам К. Б. Птицы, *своеобразной энциклопедией хоровой работы*. Автором была предпринята попытка создания строгой научной системы в области исполнительского творчества. В книге два раздела. Первый раздел касается вопросов хороведения, второй — методов практического управления хором, или, как пишет сам Чесноков, *хороуправления*. Новый взгляд на проблематику хоровой работы выразился прежде всего в характерном определении понятия хора: хор *a cappella*, по мнению автора, представляет собой полноценное объединение значительного числа голосов, способное передавать тончайшие изгибы душевных движений, мыслей и чувств, выраженных в исполняемом сочинении; четком разграничении элементов хоровой звучности на *ансамбль, строй, нюансы*.

В книге Чеснокова впервые описаны *участки регистров* хоровых партий; выявлена возможность создания хоровой звучности на основе *регистровой системы*; предложены специфические пометы-стрелки, направленные на уточнение интонирования ступеней в мажоре и миноре; определены необходимые нормы организации хорового коллектива и *фазы репетиционной работы*. Хотя большая часть книги рассматривает звучность смешанного хора (с участием взрослых певцов), тем не менее специфика работы с детскими хоровыми голосами не оставлена в стороне. Многие рекомендации вокально-методической работы, из-

¹ См.: Никольская-Береговская К. Ф. Русская вокально-хоровая школа IX—XX вв. — М., 1998. — С. 69—71.

ложенные в книге, основаны на практическом опыте работы Чеснокова в Синодальном хоре. Вероятно поэтому, рассматривая регистры и диапазоны певческих голосов, автор без оговорок приравнивает женские голоса к детским, в частности мальчиковым, голосам¹.

Если П. Г. Чесноков опирался на традиции московской хоровой школы, то **А. А. Егоров** в своих книгах «Основы хорового письма» и «Теория и практика работы с хором» основывался на петербургских вокально-хоровых традициях, ярким представителем которых, в частности, являлась Придворная певческая капелла (Петербургская академическая капелла им. М. Глинки).

Книга «Основы хорового письма» непосредственно не предназначалась для практической работы с хором, в ней в большей степени рассматриваются хороведческие проблемы — теоретические законы и правила создания хоровой звучности, удобного и правильного использования хоровых голосов; направлена она главным образом в помощь композиторам, пишущим музыку для хора. Другая книга А. Егорова («Теория и практика работы с хором»), вобрав в себя почти весь материал из первой книги, стала одним из наиболее полных методических пособий, раскрывающим все стороны организации хорового процесса. Большой практический опыт автора и серьезная научная аргументация выделили эту книгу в разряд солидных исследований нашего времени. В книге рассматриваются главным образом проблемы работы со смешанным взрослым хором. Автор принципиально не разделяет специфические особенности работы с детскими и взрослыми коллективами, имея в виду единый уровень профессиональной требовательности к хоровому звучанию.

Значительным явлением в истории и теории современного хорового исполнительства явились публикации о **Н. М. Данилине**, в которых запечатлены принципы хоровой работы известного мастера.

В последние годы в системе школьного хорового обучения широко применяется методика по освоению музыкальной грамотности (развитию музыкального слуха, музыкальной памяти, чувства ритма и т. д.), созданная и апробированная хоровым дирижером, композитором, педагогом-исследователем в области детского хорового творчества **Г. А. Струве**. Эта методика носит название «Хоровое сольфеджио», в основе которой лежат принципиальные установки относительной сольмизации. «Хоровое сольфеджио» состоит из игровых наглядных упражнений, имеющих простую, доступную для ребенка форму, с соблюдением основного педагогического принципа — *от конкретного к абстрактному*. В упражнениях «Хорового сольфеджио» объединены три важных компонента: зрительный, слуховой, двигательный. Например, в качестве зрительного ряда применяются ручные знаки. Сжатый кулачок — «раз», кисть вверх — «два», рука ладонью вниз — «три». Для ребенка это своеобразные музыкальные ступени, по которым видно, что «два» выше, чем «раз», «три» выше, чем «два». Систематические упражнения с ручными знаками, а далее пение по руке (рука изображает «нотный стан») интенсивно развивают координацию голоса и слуха и, как утверждает автор, закладывают основы ладового слуха. Игры-упражнения от простых попевок ведут к песням. При их разучивании преследуются цели: выучить песню и развить навык пения по ручным знакам, т. е. развивается общая

¹ Многие формы вокальной организации хора П. Г. Чеснокова описаны в следующих главах настоящей книги.

музыкальная грамотность детей. Дети постепенно готовятся к предстоящему пению по нотам. Как замечает автор, занятия по «Хоровому сольфеджио» могут быть групповыми и индивидуальными. На занятиях определяется певческая «первичная звуковая зона», удобная для всех детей группы, затем подбирается подходящая тональность. Курс «Хорового сольфеджио» разделен на три ступени по возрастному признаку.

Литература для самообразования

Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. — М., 1990.

Никольская-Береговская К. Ф. Русская вокально-хоровая школа IX—XX вв.: Методическое пособие. — М., 1998.

Осеннева М. С., Самарин В. А., Уколова Л. И. Методика работы с детскими вокально-хоровыми коллективами. — М., 1999.

Синодальный хор и училище церковного пения: Воспоминания. Дневники. Письма: Русская духовная музыка в документах и материалах / Сост. С. Г. Зверева, А. А. Наумов, М. П. Рахманова. — М., 1998 — Т. 1.

Струве Г. А. Школьный хор: Книга для учителя. — М., 1981.

Самарин В. А. Хороведение и хоровая аранжировка. — М., 2002.

Глава II

ТЕОРИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА

1. Основные стили и жанры вокально-хорового искусства

Теория вокально-хорового исполнительского искусства как научная система знаний появилась во второй половине XX столетия на базе *хороведения*, став естественным продолжением развития общей вокально-хоровой проблематики. На сегодняшний день теория хорового исполнительства охватывает многие разделы музыкально-хоровой деятельности, и в первую очередь затрагивает особенности интерпретации хоровых произведений.

Важной частью теории хорового исполнительства является понимание исполнителем стилистических и жанровых особенностей произведения. Дирижеры-практики самым серьезным образом относятся к проблематике стиля, ибо правильное понимание стилистики произведения, иначе говоря, соотнесение этого произведения с особенностями времени его создания, свидетельствует о нахождении верной интерпретации. К. Б. Птица указывал, что овладение исполнительским стилем означает действительное проникновение в сущность произведения, понимание закономерностей, особенностей художественного мышления композитора, умение передать именно то, что он хотел сказать своим творением¹.

Стилем в музыке называется общность образной системы, средств музыкальной выразительности и творческих приемов композиторского письма. Слово «стиль» латинского происхождения и в переводе означает *способ изложения*. Как категория стиль стал существовать с XVI в. и первоначально являлся характеристикой жанра. Начиная с XVII в. важнейшим фактором определения стиля становится национальный компонент. Позднее, в XVIII в., понятие стиля обретает более широкое значение и понимается как характерные черты искусства определенного исторического периода. В XIX в. смыслообразующим началом стиля становится индивидуальная манера письма композиторов. Та же тенденция с чертами еще большей дифференциации прослеживается в XX в., когда внутри творчества одного какого-либо композитора определяется стилистика различных периодов творчества. Таким образом, исходя из краткого исторического экскурса становления категории стиля, следует подразумевать под стилем ус-

¹ См.: Птица К. Б. Проблемы стиля и хоровое исполнительство // Работа с хором: Методика, опыт. — М., 1972. — С. 14.

тойчивое единство образных принципов художественных направлений различных исторических эпох, характерные черты как отдельного произведения, так и жанра в целом, а также творческую манеру отдельных композиторов.

Понятие жанр существует во всех видах искусства, но в музыке, в силу специфики ее художественных образов, это понятие имеет особое значение: оно стоит как бы на границе категорий содержания и формы и позволяет судить об объективном содержании произведения как о комплексе использованных выразительных средств. Термин «жанр» (франц. *genre*, от латинского *genus* — род, вид) — многозначное понятие, характеризующее исторически сложившиеся роды и виды художественных произведений в связи с их происхождением и жизненным назначением, способом и условиями (местом) исполнения и восприятия, а также с особенностями содержания и формы. Сложность классификации жанров тесно связана с их эволюцией. Например, в результате развития музыкального языка многие прежние жанры модифицируются, на их основе создаются новые. Жанры отражают принадлежность произведения к тому или иному идейно-художественному направлению. Вокально-хоровые жанры обусловлены связью с литературно-поэтическим текстом. Возникли они в большинстве случаев как музыкально-поэтические жанры (в музыке древних цивилизаций, средневековья, в народной музыке разных стран), где слово и музыка создавались одновременно, обладали общей ритмической организацией.

Вокальные произведения делятся на сольные (песня, романс, ария), ансамблевые и хоровые. Они могут быть чисто вокальными (соло или хор без сопровождения; состав хора *a cappella* особенно характерен для полифонической музыки эпохи Возрождения, а также для русской хоровой музыки XVII—XVIII вв.) и вокально-инструментальными (особенно с XVII в.) — с сопровождением одного (обычно клавишного) либо нескольких инструментов или оркестра. Вокальные произведения с сопровождением одного или нескольких инструментов относят к камерным вокальным жанрам, с сопровождением оркестра — к крупным вокально-инструментальным жанрам (оратория, месса, реквием, пассионы). Все эти жанры имеют сложную историю, затрудняющую их классификацию. Так, кантата может представлять собой и камерное сольное произведение, и крупное сочинение для смешанного состава (хор, солисты, оркестр). Для XX в. характерно участие в вокально-инструментальных произведениях чтеца, актеров, привлечение пантомимы, танцев, театрализации (например, драматические оратории А. Онеггера, «сценические кантаты» К. Орфа, приближающие вокально-инструментальные жанры к жанрам драматического театра).

С фактором условий исполнения связана степень активности слушателя при восприятии музыкальных произведений — вплоть до непосредственного участия в исполнении. Так, на границе с бытовыми жанрами находятся массовые жанры, такие, например, как *советская массовая песня*, жанр, охватывающий самые различные по образу и содержанию вокально-хоровые произведения — патриотические, лирические, детские и пр., написанные для разных составов исполнителей.

Итак, дифференцируя стили отдельных художественных направлений и жанровые отличия, отметим их наиболее характерные черты. К стилям художественных направлений отнесем следующие: эпохи Возрождения, барокко, классицизм, романтизм, импрессионизм, реализм, а также экспрессионизм.

Отличительными чертами эпохи *Возрождения*, или *Ренессанса* (франц. *Renaissance*, итал. *Rinascimento*, середина XV—XVI вв., в Италии с XIV в.), явились гуманистичность мировоззрения, обращение к античности, светский характер. Наиболее отчетливо черты раннего Возрождения обнаружились в искусстве итальянского *Ars Nova* XIV в. Так, крупнейший композитор флорентийского раннего Возрождения Ф. Ландино явился автором двух- и трехголосных мадригалов и баллад — жанров, типичных для *Ars Nova*. В условиях развитой городской культуры нового типа здесь впервые сложилось светское профессиональное искусство гуманистического характера, опирающееся на народную песенность. Отрицая католическую схоластику и аскетизм, на смену одноголосному пению приходит многоголосное, появляются двойные и тройные составы хоров, достигает своих высот полифоническое письмо строгого стиля, прочно устанавливается разделение хора на 4 основные хоровые партии — сопрано, альты, тенора, басы. Наряду с музыкой, предназначенной для церковного пения (мессы), утверждается в своих правах хоровая светская музыка (*мотеты, баллады, мадригалы, шансоны*). При опоре на общеэстетические закономерности появляются школы отдельных городов (римская, венецианская и др.), а также национальные школы — нидерландская (Г. Дюфаи, Й. Окегем, Я. Обрехт, Ж. Дебре), итальянская (Дж. Палестрина, Л. Маренцио), французская (К. Жанекен), английская (Д. Данстейбл, У. Бёрд) и др.

Художественный стиль *барокко* (итал. *barocco* — причудливый, странный) был господствующим в искусстве конца XVI — середины XVIII столетия. В основе стилевого направления барокко лежат представления о сложности и изменчивости мира. Это было время противоречий между развивающейся наукой (открытия Галилея, Декарта, Ньютона) и устаревавшими представлениями о мироздании церкви, сурово карающей все, что расшатывало устои религии. Музыковед Т. Н. Ливанова по этому поводу отмечала, что над чувствами и стремлениями человека в эпоху барокко «тяготело нечто, не вполне им постигаемое, — нереальное, религиозное, фантастическое, мифическое, фатальное. Мир все более открывался ему усилиями передовых умов, противоречия его выступали вопиющими, а разрешения встающих загадок все же не было, ибо еще не пришло последовательное социальное и философское осмысление действительности»¹. Отсюда напряженность, динамичность образов в искусстве в целом, аффектация, контраст состояний, одновременное стремление к величию и декоративности.

В вокально-хоровой музыке эти особенности стиля выражены посредством противопоставления хора и солистов, сочетания крупномасштабных форм и причудливости украшений (мелизмов), одновременности тенденции к обособлению музыки от слова (возникновение инструментальных жанров сонаты, концерта) и тяготения искусств к синтезу (ведущее положение жанров кантаты, оратории, оперы). Исследователи западноевропейской истории музыки относят к единой эпохе барокко все музыкальное искусство от Дж. Габриели (многохорные вокально-инструментальные полифонические произведения) до А. Вивальди (оратория «Юдифь», Глория, Магнификат, мотеты, светские кантаты и т. д.), И. С. Баха (Месса си минор, Страсти по Матфею и по Иоанну, Магнификат, Рождественская и Пасхальная оратории, мотеты,

¹ Ливанова Т. Н. История западноевропейской музыки до 1789 г. — М., 1983. — С. 314.

хоралы, духовные и светские кантаты) и Г.Ф.Генделя (оратории, оперные хоры, антемы, *Te Deum*).

Следующий крупный стиль в искусстве XVII—XVIII веков — **классицизм** (лат. *classicus* — образцовый). В основе эстетики классицизма лежит античное наследие. Отсюда убеждение в разумности бытия, наличии всеобщего порядка и гармонии. Основными канонами творчества соответственно были равновесие красоты и истины, ясность логики, стройность архитектоники жанра. В общем развитии стиля классицизма выделяют классицизм XVII в., формировавшийся во взаимодействии с барокко, и просветительский классицизм XVIII в., связанный с идеями предреволюционного движения во Франции. В обоих случаях классицизм не представляет изолированного явления ввиду соприкосновения с различными стилевыми течениями — рококо, барокко. При этом монументализм барокко сменяется сентиментальной утонченностью, интимностью образов. Виднейшими представителями классицизма в музыке явились Ж. Б. Люлли, К. В. Глюк, А. Сальери и др., внесшие значительный вклад в оперную реформу (особенно К. В. Глюк) и переосмыслившие драматургическое значение хора в опере.

Тенденции классицизма обнаруживаются у русских композиторов XVIII в. М. С. Березовского, Д. С. Бортнянского, В. А. Пашкевича, И. Е. Хандошкина, Е. И. Фомина.

Рококо (франц. *rococo*, также *rocaille* — от названия одноименного орнаментального мотива; *rocaille musicale* — музыкальный рокайль) — стилевое направление в европейском искусстве первой половины XVIII в. Обусловленное кризисом абсолютизма, рококо явилось выражением иллюзорного ухода от жизни в мир фантазии, мифических и пасторальных сюжетов. Отсюда характерная для музыкального искусства грациозность, прихотливость, орнаментальность, изящество малых форм. Представителями стилевого направления рококо явились композиторы Л. К. Дакен (кантаты, мессы), Ж. Ф. Рамо (камерные кантаты, мотеты), Дж. Перголези (кантаты, оратории, *Stabat Mater*) и др.

Высшей стадией классицизма явилась **венская классическая школа**, выдающиеся произведения композиторов которой послужили значительным вкладом в мировую хоровую культуру. В качестве примера сошлемся на некоторые композиции, такие как оратории «Сотворение мира», «Времена года» Й. Гайдна, Реквием и мессы В. Моцарта, мессы и финал Девятой симфонии Л. Бетховена, чтобы представить себе ту огромную роль, которую композиторы уделяли хору.

Романтизм (*romantisme*) — художественное течение, первоначально сформировавшееся в конце XVIII — начале XIX в. в литературе. В дальнейшем под романтическим понималось прежде всего музыкальное начало, что обусловлено чувственной природой музыки. Особенности данного направления в музыкальном искусстве являются личностная позиция, духовная возвышенность, народная самобытность, рельефная образность, фантастическое видение мира. В силу обозначенных характерных черт первостепенное значение в романтическом искусстве получает лирика. Лирическое начало обусловило интерес композиторов к камерным формам.

Жажда совершенства и обновления романтического искусства привела в свою очередь к усилению ладово-гармонической красочности путем сопоставления мажорной и минорной систем, а также использования диссонирующей аккордики. Пафос личной и гражданской независимости объясняет стремление к

«свободным» формам. Бесконечная контрастность впечатлений вызывает обращение романтиков к цикличности. Особое значение в искусстве романтизма приобретает идея синтеза искусств, что, к примеру, просматривается в принципе программности, а также в вокальной мелодике, чутко следующей выразительности поэтического слова. Представителями романтизма в музыке явились Ф. Шуберт (мессы, *Stabat Mater*, кантата «Победная песнь Мириам», хоры и вокальные ансамбли для смешанного состава, женских и мужских голосов), Ф. Мендельсон (оратории «Павел» и «Илья», симфония-кантата «Хвалебная песнь»), Р. Шуман (оратория «Рай и Пери», Реквием по Миньоне, музыка к сценам из «Фауста» Гете, к «Манфреду» Байрона, баллады «Проклятие певца», мужские и смешанные хоры *a cappella*), Р. Вагнер (оперные хоры), И. Брамс (Немецкий реквием, кантаты, женские и смешанные хоры с сопровождением и без сопровождения), Ф. Лист (оратории «Легенда о св. Елизавете», «Христос», Гранская месса, Венгерская коронационная месса, кантаты, псалмы, Реквием для мужского хора и органа, хоры к «Освобожденному Прометею» Гердера, мужские хоры «Четыре стихии», участие женского хора в симфонии «Данте» и мужского в «Фауст-симфонии») и др.

Импрессионизм (*impressionisme*) как художественное направление возник в Западной Европе в последней четверти XIX — начале XX в. Название *импрессионизм* происходит от французского *impression* — впечатление. Характерным признаком стиля направления импрессионизма является стремление к воплощению мимолетных впечатлений, психологических нюансов, к созданию колоритных жанровых зарисовок и музыкальных портретов. При очевидности новаторского музыкального языка импрессионисты продолжают идеи романтизма. К числу общих черт двух направлений можно отнести интерес к поэтизации старины, к форме миниатюры, колористическое своеобразие, импровизационную свободу композиторского письма. При этом импрессионистическое направление имеет ряд стилистических отличий — сдержанность эмоций, прозрачность фактуры, калейдоскопичность звуковых образов, акварельную мягкость, загадочность настроения. Музыковед В. Г. Каратыгин так характеризовал особенности импрессионизма в музыке: «Слушая импрессионистов-композиторов, вы по преимуществу вращаетесь в кругу туманных, переливчатых звучаний, нежных и хрупких до того, что вот-вот музыка вдруг дематериализуется ...лишь в душе вашей надолго оставив отзвуки и отблески упоительных бесплотных видений»¹. Средствами выразительности импрессионистов явились комплексность красочных аккордовых созвучий в сочетании с архаическими ладами, неуловимость ритмики, краткость фраз-символов в мелодике, богатство тембров. Свое классическое выражение течение импрессионизма в музыке нашло в творчестве К. Дебюсси (мистерия «Мученичество св. Себастьяна», кантаты «Блудный сын», поэма «Дева-избранница», Три песни Шарля Орлеанского для хора без сопровождения) и М. Равеля (смешанные хоры *a cappella*, хор из оперы «Дитя и волшебство», хор в балете «Дафнис и Хлоя»).

Реализм — творческий метод в искусстве. *Realis* — слово позднелатинского происхождения, в переводе — *вещественный, действительный*. Наиболее полное раскрытие сущности реализма как исторической и типологической конкретной формы творческого мышления усматривается в искусстве XIX в. Веду-

¹ Цит. по : Музыкальная энциклопедия. — М., 1974. — Т. 2. — С. 507.

щими принципами реализма явились: объективность отображения существенных сторон жизни в совокупности с очевидной авторской позицией, типизация характеров и обстоятельств, интерес к проблеме ценности личности в обществе. В творчестве западноевропейских композиторов второй половины XIX в. реализм просматривается в произведениях Ж. Бизе (оперные хоры, кантаты, симфония-кантата «Васко да Гама»), Дж. Верди (оперные хоры, Четыре духовных произведения — «Аве Мария» для смешанного хора *a capella*, «Хвала деве Марии» для женского хора *a cappella*, *Stabat Mater* для смешанного хора с оркестром, *Te Deum* для двойного хора с оркестром; Реквием) и др.

Основоположником реалистической школы в русской музыке был М. И. Глинка (оперные хоры, юношеская кантата «Пролог», Польский для смешанного хора и оркестра, Прощальные песни воспитанниц Екатерининского и Смольного институтов для солистов, женского хора и оркестра, «Тарантелла» для чтеца, балета, смешанного хора и оркестра, «Молитва» для меццо-сопрано, смешанного хора и оркестра, сольные песни с хоровым припевом), чьи традиции получили развитие в творчестве А. С. Даргомыжского (оперные хоры), А. П. Бородин (оперные хоры), М. П. Мусоргского (оперные хоры, «Царь Эдип» и «Поражение Сеннахериба» для смешанного хора с оркестром, «Иисус Навин» для хора с сопровождением фортепиано, обработки русских народных песен), Н. А. Римского-Корсакова (оперные хоры, кантаты «Свитезянка», «Песня о вещем Олеге», прелюдия-кантата «Из Гомера», «Стих об Алексее», женские и мужские хоры *a cappella*), П. И. Чайковского (оперные хоры, кантаты «К радости», «Москва» и др., хоры из музыки к весенней сказке А. Островского «Снегурочка», хоры *a cappella*), С. И. Танеева (хоры из «Орестеи», хоры на стихи Полонского и др.), С. В. Рахманинова (оперные хоры, 6 женских хоров с сопровождением фортепиано, кантата «Весна» и поэма «Колокола» для смешанного хора, солистов и оркестра, «Три русские песни» для неполного хора и оркестра) и др.

Отдельная страница в русской хоровой культуре XIX—XX вв. — профессиональная духовная музыка. Исходя из национальных духовно-музыкальных традиций, создавались многие сочинения для церковного богослужения. Например, к созданию только «Литургии св. Иоанна Златоуста» обращались в разное время Н. А. Римский-Корсаков, П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов, А. Д. Кастаньский, А. Т. Гречанинов, П. Г. Чесноков, А. А. Архангельский, К. Н. Шведов и т. д. Работа крупнейших русских композиторов в жанрах духовной музыки послужила ее активному развитию, которое прервалось в 1920-х гг. в связи с социальным переустройством в России.

В музыке XX в. реализм обрел более сложные формы, отражая значительные перемены нового общественного порядка. После Октябрьской революции в искусстве стали проявляться новые тенденции к масштабности форм, политизации и идеологизации содержания произведений, новое принципиальное понимание реализма в значении *социалистического реализма* как стилистического направления, основанного на утрированной положительности образов. Многие советские композиторы были вынуждены придерживаться этой установки, что обусловило появление «просоветских», как мы сейчас называем, произведений, таких, как кантаты «К 20-летию Октября», «Александр Невский», оратория «На страже мира» С. С. Прокофьева, оратории «Песнь о лесах» и «Родная Отчизна», кантата «Над Родиной нашей солнце сияет», «Поэма о Родине»,

Поэма «Казнь Степана Разина», 10 поэм для смешанного хора *a cappella* на стихи революционных поэтов Д. Д. Шостаковича, симфоническая поэма «Ода радости» А. И. Хачатуряна и др.

Начиная с 1950-х гг. стали появляться яркие сочинения Г. Г. Галынина (оратория «Девушка и смерть»), Г. В. Свиридова («Патетическая оратория», «Поэма памяти Сергея Есенина», кантаты «Курские песни», «Деревянная Русь», «Снег идет», «Весенняя кантата» и др., хоровой концерт памяти А. Юрлова, концерт для хора «Пушкинский венок», хоры *a cappella*), Р. К. Щедрина (кантата «Бюрократиада», «Строфы из Евгения Онегина», хоры *a cappella*) и др.

И наконец, рассмотрим направление в европейском искусстве начала XX в. — **экспрессионизм** (*expressionism*), слово латинского происхождения, в переводе означает *выражение*. В основе направления экспрессионизма лежало трагическое ощущение человечества в преддверии первой мировой войны, а также в ходе самой войны и в послевоенные годы. В центре внимания искусства, и в том числе музыкального, — чувство обреченности, депрессивное состояние души, ощущение мировой катастрофы, «крайняя боль» (Г. Эйслер). Представителем экспрессионистского направления в музыке явился А. Шенберг (оратория «Лестница Иакова», кантаты «Песни Гурре», «Уцелевший из Варшавы», хоры *a cappella*, три немецкие народные песни) и его последователи. К концу XX в. количество стилистических направлений, идущих от экспрессионизма, значительно возросло. Многие современные композиторы работают в экспрессионистском стиле, используя атональность, додекафонию, разорванность мелодики, диссонантность, аллеаторику и самые различные композиционные приемы.

2. Основные категории, закономерности и ведущие принципы теории вокально-хорового исполнительства

Методологическую основу теории вокально-хорового исполнительства составляет *хороведение* — наука об управлении хором. Рассмотрим некоторые его базовые категории.

Хор — понятие чрезвычайно емкое. Оно обычно рассматривается как музыкально-певческий коллектив, деятельностью которого является творческий процесс *хорового музицирования* (или *хорового исполнительства*). В этом контексте хор — *вокально-исполнительский коллектив*, объединенный и организованный творческими целями и задачами. Принцип *коллективного начала* обязателен для всех участников хора и должен быть выдержан на любом этапе работы хора. Хор — это большой по количеству участников *вокальный ансамбль*, состоящий из *хоровых партий*. Базисная основа каждой хоровой партии — *унисон*, предполагающий *полную слитность* всех вокально-хоровых компонентов исполнения — звукообразования, интонации, тембра, динамики, ритма, дикции, иначе говоря, хор — это *ансамбль вокальных унисонов*¹. Хоровое исполнение выражено двумя формами музицирования — *пение без сопровождения (a cappella)* и *пение с сопровождением*. В зависимости от способа интонирования — в натуральном или темперированном строе — повышается роль *интонации*. Точное интонирование (строй) и сбалансированное звучание (ансамбль) в хоре — основные условия

¹ Термин В. И. Краснощекова.

его профессионализма. Слаженный хоровой коллектив всегда воспринимается как *вокальный инструмент, вокальный оркестр*, состоящий из человеческих голосов, а потому требует к себе *постоянного и систематического внимания хормейстера* от момента распевания хора до концертного выступления на эстраде. Строй в хоре зависит от мастерства и обученности участвующих в нем певцов, а также от личностных и профессиональных качеств дирижера-хормейстера, его воли, знаний, опыта. Строй в хоре всегда сопряжен с выполнением множества различных взаимосвязанных задач — от организации певческо-хорового процесса и воспитания (обучения) певцов до выстраивания собственно хоровой звучности с выявлением проблем ансамблирования и строя. При этом важные задачи в процессе выстраивания хора — создание ансамбля вокальных унисонов, высотное единообразие исполняемых звуков, тембровое их единство — решаются при условии правильно организованной вокально-хоровой работы с певцами. В хоровом исполнительстве органично объединены различные виды искусств — *музыка и литература (поэтика)*. Синтез этих двух видов искусств вносит специфические черты в хоровое творчество. Логичное и осмысленное сочетание музыки и слова определяет понятие *вокально-хоровой жанр*. Хороший хор всегда отличается техническое и художественно-выразительное исполнение, где наряду с проблемами ансамбля и строя решены задачи музыкально-литературной интерпретации.

Ни одно из перечисленных выше свойств не может существовать обособленно. Все компоненты взаимосвязаны и находятся в постоянном согласии.

Изначально хоровое исполнительство было *любительским* и лишь благодаря особым историческим условиям обрело статус *профессионального* искусства. Отсюда происходят две основные формы хоровой деятельности — *профессиональная* и *любительская*, отсюда и собственные названия — хор профессиональный и хор любительский (народный, самодеятельный). Под первым понимают хор, состоящий из специально обученных певцов, под вторым — хор, в котором принимают участие все желающие в нем петь. Занятия в любительских хорах не столь регламентированы, как в профессиональных.

В хоровом исполнительстве различают два основных направления — академическое и народное, которые характеризуются качественными различиями в *манере* исполнения.

Академический хор (или *капелла*) опирается в своей деятельности на принципы и критерии музыкального творчества и исполнительства, выработанные профессиональной музыкальной культурой и традициями многовекового опыта оперного и камерного жанра. Академические хоры имеют единое условие вокальной работы — *академическую манеру пения*. В рассмотрении проблематики вокально-хорового пения мы будем отталкиваться от понятия *академической манеры пения*.

Народный хор — вокальный коллектив, исполняющий народные песни с присущими им особенностями (хоровая фактура, голосоведение, вокальная манера, фонетика). Народные хоры, как правило, строят свою работу на основе местных или областных певческих традиций. Этим определяется разнообразие составов и манера исполнения народных хоров. Следует отличать народный хор в натуральном, бытовом его виде от специально организованного, народного хора, профессионального или самодеятельного, исполняющего как подлинно народные песни, так и авторские сочинения в народном духе.

Состав исполнительского коллектива по группам характеризуется термином *тип хора*. Певческие голоса делятся на три группы: женские, мужские и детские. Хор, состоящий из голосов одной группы, называется *однородным*, а хор, состоящий из женских (или детских) и мужских голосов или из певческих голосов всех трех групп, называется *смешанным*. В настоящее время встречается четыре типа хоров: женский, мужской, детский и смешанный.

Хоровые произведения могут быть охарактеризованы по количеству *самостоятельных хоровых партий* в них, что определяется понятием *вид хора*. Существуют произведения для хора самых разных составов — одноголосные, двухголосные, трех-, четырех- и более. Принципы применения *divisi* (разделения) в хоровых партиях связаны с высотными соотношениями певческих голосов, а также с их гармоническими и темброво-кolorистическими сочетаниями. Известно, что *divisi* гармонически насыщает хоровое изложение, но в то же время заметно ослабляет силу звучания хоровых голосов.

Основной и минимальной в количественном отношении структурной единицей хора является *хоровая партия*, представляющая собой согласованный ансамбль певцов, голоса которых в общих своих параметрах относительно одинаковы по диапазону и тембру. Именно с хоровой партии (группы певцов) начинается строительство хоровой звучности во множестве аспектов: хоровая партия представляет собой начальный объект работы дирижера в установлении ансамбля и строя, в художественной отделке произведения. В связи с этим обнаруживается проблема *наименьшего количества* певцов (голосов) в хоровой партии — 3—4 певца, а также их тембровое и динамическое равновесие¹.

Теоретически, согласно определению П. Г. Чеснокова, однородный двухголосный детский, женский или мужской хор может составлять как минимум 6 певцов, например 3 сопрано (дисканта) + 3 альты, 3 тенора + 3 баса. Однако в современной исполнительской практике подобный по численности хор называют вокальным ансамблем. Более полнозвучным считается удвоенный состав хора, где каждая партия насчитывает два минимальных состава: 6 первых сопрано + 6 вторых сопрано + 6 первых альтов + 6 вторых альтов, в сумме получается 24 певца. Здесь также возможно деление (*divisi*) каждой партии на две группы.

Численность певцов в партиях хора должна быть одинакова. Недопустимо, чтобы женский или детский коллектив певцов в 30 человек состоял, например, из 11 первых сопрано, 9 вторых сопрано, 6 первых альтов и 4 вторых альтов. Рекомендуются несколько увеличивать численность певцов в партиях первых сопрано и вторых альтов в женском (детском) четырехголосом хоре, что связано как с динамическим выделением хоровой партии, исполняющей верхний мелодический голос (СІ), так и с более компактным звучанием основы аккорда (АІІ), например:

сопрано первые — 8 чел.;
сопрано вторые — 7 чел.;
альты первые — 7 чел.;
альты вторые — 8 чел.

Всего: 30 чел.

¹ Сравните количественные составы хоров, обозначенные Г. Я. Ломакиным в книге «Краткая метода пения» (1887). Хор из 12 человек: дискантов — 4; альтов — 3; теноров — 2; басов — 3. Хор из 10 человек: Д I — 3; Д II — 3; А — 4. Хор из 30 детских голосов: Д I — 10; Д II — 8; А — 12.

Плотность звучания унисонных партий камерного хора, количество которых не превышает 10 певцов, несоизмерима со звучанием хоровых партий большого хора, где численность поющих в хоровых партиях составляет 20—25 певцов.

В теории хороведения принято количественные составы хоров классифицировать на три основных вида — малый (камерный), средний и большой хоры. В современной исполнительской практике название *малый хор* применяется редко, больше используется наименование *камерный хор* с примерным числом поющих — 20—30 человек. *Средний смешанный хор*, насчитывающий до 40 человек, предполагает разделение каждой хоровой партии на две. Численность *большого смешанного хора* обычно колеблется в пределах 80—120 человек (изредка больше).

При благоприятных условиях могут быть созданы *массовые* и *сводные хоры* в несколько сот и даже тысяч человек. В хоровой литературе имеются примеры *многохорных* композиций, в целом насчитывающих свыше полутора десятков самостоятельных хоровых партий.

Существующее понятие *двойной хор* означает хор, разделенный на две части, каждая из которых относительно самостоятельна; обе части двойного хора могут представлять собой как смешанный (полный и неполный), так и однородный состав. *Тройной хор* соответственно состоит из трех частей.

Для любого исполнительского состава хоров существует специальная хоровая литература, которая, безусловно, учитывает темброво-колористические особенности и численность состава хора. Так, произведения, написанные для камерного хора, следовательно ориентированные на малочисленный коллектив, густо и тяжело будут звучать в большом хоре, насчитывающем около 100 певцов. И наоборот, партитура для большого хора с *divisi* в разных голосах в звучании хора малого состава теряет образную красочность.

Обычно в размещении хора на эстраде руководствуются устоявшимися традициями. Родственные партии стоят в одной группе. Голоса каждой партии соответствуют друг другу по тембру, звуковому диапазону и т. д. Хоровой коллектив располагается с таким расчетом, чтобы по левую руку от дирижера находились высокие голоса, по правую — низкие. В смешанном хоре слева от дирижера размещаются сопрано, за ними тенора; справа — альты, за ними басы.

Тенора II	Басы II
Тенора I	Басы I
Сопрано II	Альты II
Сопрано I	Альты I

Среди многих вариантов расположения однородных хоров популярен такой, где каждая партия расположена группой, подобно сектору. В женском или детском хоре (слева направо): вторые сопрано, первые сопрано, альты первые, альты вторые. В мужском хоре: вторые тенора, первые тенора, басы вторые, басы первые, октависты находятся в центре. Считается, что помещение первых высоких голосов (I сопрано или I теноров) в середину хора улучшает звучность, а расположение вторых высоких голосов (II сопрано или II теноров) в некоторой степени «прикрывает» звучание первых.

Женский (детский) хор

Сопрано II	Сопрано I	Альты I	Альты II
Сопрано II	Сопрано I	Альты I	Альты II
Сопрано II	Сопрано I	Альты I	Альты II
Сопрано II	Сопрано I	Альты I	Альты II

Мужской хор

	Октависты		
Тенора II	Тенора I	Басы II	Басы I
Тенора II	Тенора I	Басы II	Басы I
Тенора II	Тенора I	Басы II	Басы I
Тенора II	Тенора I	Басы II	Басы I

Такой расстановкой хора пользуются обычно при звукозаписи. В этом случае перед каждой хоровой партией ставится отдельный микрофон. Размещение смешанного хора при записи звука происходит с учетом направленности звучания каждой хоровой партии на отдельно выставленный микрофон¹.

Альты II	Сопрано II	Тенора II	Басы II
Альты II	Сопрано II	Тенора II	Басы II
Альты I	Сопрано I	Тенора I	Басы I
Альты I	Сопрано I	Тенора I	Басы I

Кроме указанной, применяются и другие варианты расстановки групп хорового коллектива, например:

Женский (детский) хор

а)

Сопрано II	Альты II
Сопрано II	Альты II
Сопрано I	Альты I
Сопрано I	Альты I

¹ В таких случаях звукорежиссер допускает возможность сбалансирования звучания хоровых партий за счет микширования звука (усиления или ослабления звучания хоровых партий), а также использует другие различные звукозаписывающие эффекты.

б)

Альты	
Сопрано I	Сопрано II

На репетициях хор следует располагать так же, как и во время выступлений. Не рекомендуется размещать хоровой коллектив в одной горизонтальной плоскости, так как при этом теряется должный визуальный контакт певцов с дирижером. Кроме того, участники хора будут вынуждены петь «в спину» впереди стоящих хористов. В смешанном хоре принято мужские партии располагать несколько выше женских.

Лучше использовать относительно широкую расстановку хористов, примерно в полушаге друг от друга. Более удаленное расположение певцов нарушает их контроль над балансом звучности.

Возможна также так называемая *смешанная расстановка* хора — поквартетно или с чередованием однородных голосов. Такая расстановка повышает ответственность певцов, требует от них достаточно высокой квалификации.

Среди вариантов расположения смешанного хора известен такой, когда мужской и женский составы хоров размещены отдельно в виде двух однородных хоров, что применяется с целью большей выпуклости звучания.

Альты II	Альты II	Басы II	Басы II
Альты I	Альты I	Басы I	Басы I
Сопрано II	Сопрано II	Тенора II	Тенора II
Сопрано I	Сопрано I	Тенора I	Тенора I

Располагать хоровой коллектив лучше в виде небольшого полукруга (веерообразно) или же в крайнем случае по прямой линии с небольшими закруглениями на краях. Расположение хора исключительно по прямой линии менее целесообразно.

При исполнении хоровых произведений с сопровождением фортепиано инструмент ставится перед хором по центру или справа¹ (от дирижера); при исполнении с оркестровым или ансамблевым сопровождением оркестр или ансамбль помещается впереди, а хор ставится небольшим полукругом за ним. Например, при исполнении «Трех русских песен» С. Рахманинова, написанных для неполного смешанного хора (альтов и басов) и оркестра, хоровые голоса обычно располагаются слева (альты) и справа (басы) от дирижера за оркестром на специальном возвышении (хоровых станках). В этом случае звучность каждой отдельной партии становится более компактной и монолитной. Длительное по времени использование одной хоровой партии, как, например, в указанном произведении, позволяет характеризовать хоровую партию весьма редким термином — *хор альтов* или же *хор басов*.

¹ Довольно часто можно наблюдать, когда рояль на концертной эстраде стоит слева от дирижера. И этому находится весьма убедительное объяснение, заключающееся в отражательной способности крышки рояля; крышка, открытая на небольшую створку в сторону публики, тембрально обогащает звучание инструмента.

Размещение хорового коллектива на сцене порой зависит от условий реверберации в концертном зале. Слитность и компактность звучания хора достигается иногда после долгого поиска так называемой *акустической точки* на эстраде.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте определение понятия *хор*, данное видными мастерами хорового искусства, и на этой основе выделите основные моменты в каждой характеристике этого понятия:

П. Г. Чесноков («Хор и управление им»): «Хор *a cappella* представляет собой полноценное объединение значительного числа человеческих голосов, способное передавать тончайшие изгибы душевных движений, мыслей и чувств, выраженных в исполняемом сочинении. Хор — это такое собрание поющих, в звучности которого есть строго уравновешенной ансамбль, точно выверенный строй и художественные, отчетливо выработанные нюансы»¹.

А. А. Егоров («Теория и практика работы с хором»): «Хором называется более или менее многочисленная группа певцов, исполняющих вокально-хоровое произведение. При этом каждая партия поется несколькими однородными голосами. Этим хоровой коллектив, как вокальная организация, значительно отличается от камерного вокального ансамбля (дуэта, трио, квартета и т. д.), в котором каждая отдельная партия всегда поручается только одному исполнителю. Наиболее типичным, чистым видом хорового коллектива является хор *a cappella*, т. е. коллектив, поющий без инструментального сопровождения. Другой вид хорового коллектива — хоровой коллектив с сопровождением фортепиано, ансамбля инструментов или же оркестра — является уже не вполне самостоятельным: он делит свои исполнительские задачи с инструментальным сопровождением.

Хоровой коллектив *a cappella* — это своеобразный вокальный оркестр, который на основе синтеза звука и слова передает своими богатыми красками художественные образы музыкального произведения».

В. Г. Соколов («Работа с хором»): «Хором называется такой коллектив, который в достаточной мере владеет техническими и художественно-выразительными средствами хорового исполнения, необходимыми для передачи мыслей, чувств, идейного содержания, которые заложены в произведении».

2. Проанализируйте виды хоров и подберите нотные примеры к каждому виду — двухголосный:

Вторые голоса
Первые голоса

трехголосный:

Третьи голоса	
Первые голоса	Вторые голоса

¹ Заметим, что Чесноков относит *нюансы* к элементам хоровой звучности, трактуя это понятие шире, чем подвижная динамическая шкала. *Нюансы*, по Чеснокову, охватывают средства музыкально-хоровой выразительности — особенности ритма, темпа, агогики, дикции и др., в связи с их динамическими изменениями.

четырехголосный:

а)

Третьи голоса	Четвертые голоса
Первые голоса	Вторые голоса

б)

Вторые голоса	Четвертые голоса
Первые голоса	Третьи голоса

четырехголосный (с частичным или полным разделением на подгруппы):

А) Третьи голоса Б)	А) Четвертые голоса Б)
А) Первые голоса Б)	А) Вторые голоса Б)

четырехголосный (в смешанном хоре):

Тенора I	Октависты	Басы II
Тенора I	Басы I	
Сопрано II	Альты II	
Сопрано I	Альты I	

3. Профессионально-педагогические способности и личностные качества руководителя хорового коллектива в контексте идей видных мастеров вокально-хорового искусства

Среди необходимых условий формирования профессиональных навыков дирижерского исполнительства на первом месте стоит развитие личностных качеств и профессионально-педагогических способностей хормейстера, а также понимание коммуникативных явлений, содержащихся в процессе коллективного музицирования. Все это требует от дирижера-хормейстера наличия индивидуальных качеств, пригодных для управления хором, а также мануальной (дирижерской) техники. Важным оказывается осознание дирижером методологии репетиционного процесса как последовательного изучения музыкального произведения и раскрытия в нем сущности художественного образа.

Музыка, как вид искусства, отличается от некоторых других видов прежде всего тем, что живет в строго ограниченном, «отмеренном» автором времени и вне этого времени существовать не может. Временная продолжительность музыкального произведения имеет собственную архитектуру, выраженную в строгих

правилах. Вокально-тембровая культура, как отдельный эстетический модуль в музыкальном исполнительстве, функционирует по тем же законам и складывается из множества понятий, знаний, навыков и умений. А поскольку *красота воздействует* на человека, имеется возможность *осознать механизм* этого воздействия. Дирижер хора всем своим умением, талантом и интуицией формирует такое звучание в хоре, которое имеет ярко выраженные черты музыкально-эстетического воздействия: осторожно и бережно складывает разные тембры, выявляя их неповторимые краски, и, что самое главное, находит в тембровом звучании подтверждение сущности музыкально-художественного образа произведения.

В формировании вокально-тембровой культуры хора каждый дирижер руководствуется субъективными критериями, определяемыми его собственной культурой и профессионально-музыкальной обученностью. Дирижер со временем *накапливает индивидуальный слуховой опыт* в области вокальных тембров. Так, слушание выступлений самых различных вокально-хоровых коллективов (впрочем, не только коллективов, но и певцов-солистов) рано или поздно позволит музыканту, решившему стать хоровым дирижером, воспитать в себе навык слышания *тембрального спектра* голосов и, как следствие, обнаружит приемы практической работы с вокальными тембрами. Заметим, что вокально-тембровое и вокально-интонационное звучание хора строго соответствует идеальному представлению звучности, существующему в воображении дирижера, иначе говоря, хор *звучит* именно так, как его *слышит* хормейстер. Если в звучании хора имеются недостатки, то они почти всегда вызваны погрешностями *слуховой культуры* дирижера.

П. Г. Чесноков писал, что управлять хором — это значит «перед исполнением привлечь внимание хора, настроить его, установить с ним связь, обеспечивающую тонкое взаимное понимание; правильно сделать прием вступления; создавать, поддерживать и совершенствовать хоровую звучность; правильно толковать и освещать исполняемое сочинение; дирижировать так, чтобы все движения, жесты и мимика ясно выражали внутренние переживания дирижера; вызывать в себе необходимый подъем, регулируемый чувством художественной меры»¹. Функциональное взаимодействие личности дирижера и поющих в хоре А. А. Егоров в своем труде «Теория и практика работы с хором» охарактеризовал следующим образом: «От дирижера хора требуется не только высокое техническое мастерство, не только безукоризненное понимание существа и особенности отдельной певческой индивидуальности, но и живое, страстное понимание исполнительского чувства, способность учитывать и ощущать его глубокую правду. Дело должно быть поставлено так, чтобы исполнитель-певец не только подчинялся дирижеру и точно выполнял его указания, но чтобы исполнитель *хотел* подчиняться дирижеру, *хотел* выполнить его, дирижерские, намерения»².

Активная функциональность дирижера может существовать лишь в том случае, когда у него имеется многогранный комплекс интеллектуальных, художественно-творческих, профессиональных и чисто человеческих качеств, которые, как отмечал А. Пазовский, «принято называть талантом: музыкальный слух, память, темперамент, воображение; чувство музыкальной формы и ансамбля;

¹ Чесноков П. Г. Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров. — М., 1961. — С. 139.

² Егоров А. А. Теория и практика работы с хором. — Л., 1951. — С. 76—78.

интонационная чуткость; природная эластичность рук и лица — основных выразительных средств, с помощью которых дирижер передает свои требования артистам»¹.

В работе дирижера с хором проявляются важные принципы, по которым определяют мастерство хормейстера. Принципы эти заключаются в овладении навыками точной диагностики и анализа информационного проблемного материала, звучащего периферийно, разрозненно, и концентрации его в собственной работе. Дирижер осуществляет избирание наиболее верного методического приема сразу, в момент звучания произведения².

Дирижер и педагог, воспитавший целую плеяду советских дирижеров-симфонистов, И. А. Мусин в книге «О воспитании дирижера» определил три фактора взаимоотношений дирижера с исполнителями: первый фактор — уровень мануальной техники дирижера; второй — мастерство репетиционной работы дирижера, методы и приемы, с помощью которых он добивается воплощения произведения; третий фактор — психическое состояние дирижера, форма его поведения³. Об этом же говорил психолог Б. Ломов, когда утверждал, что в ходе взаимодействия дирижера и коллектива проявляются самые различные функции общения — «информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные функции общения»⁴.

«Атмосфера концертного исполнения создается постепенно, на репетиции», — говорил известный дирижер И. Маркевич⁵, вкладывая в этот афоризм главное, что входит в единство двух процессов — репетиционного и собственно концертного, показательного. Репетиционный процесс подготавливает интерпретационные моменты, которые раскрываются в полную силу на эстраде при исполнении музыкального сочинения. Репетиционное, «режиссерское», становление музыкально звучащего образа — процесс долгий, наполненный поисками в уравниловке различных компонентов, составляющих единое интерпретационное целое. Раскрытие музыкально звучащего образа в условиях коллективного творчества — сущность процесса дирижерского исполнительства, самая трудная его задача. Формирование навыков управления этой задачей — проблема, которая не решается в одночасье.

¹ Пазовский А. М. Записки дирижера. — М., 1968. — С. 67, 68.

² Дирижер Б. Вальтер так описывает психологическую сложность репетиционного процесса для молодого дирижера: «Практические репетиционные навыки он приобретает лишь с годами профессионального опыта. Пока же молодому руководителю на оркестровой репетиции придется на каждом шагу переживать немало неприятностей. В непосредственной близости оркестра, в этом обилии разнообразных звуков насколько иначе звучит все, что он представлял себе или узнал как слушатель, — так неясно, запутанно! Что он должен предпринять или сказать, чтобы добиться динамического равновесия и отчетливости? Когда наконец наступит подходящий момент, чтобы остановить оркестр и сделать поправки? Найдет ли он необходимые слова, верный тон, действенную форму, чтобы осуществить в оркестре свои музыкальные намерения?»

³ См.: Мусин И. А. О воспитании дирижера. — Л., 1987. — С. 200 — 201.

⁴ Ломов Б. Г. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975. — С. 10. Читателям, интересующимся феноменом коммуникативных явлений в музыкальном исполнительстве, рекомендуем книгу А. Якупова «Теоретические проблемы музыкальной коммуникации» (М., 1994), где внутренние и внешние коммуникативные связи, образующие сложноорганизованную, целостную систему передачи музыкальной информации, рассматриваются в социально-культурном аспекте.

⁵ Маркевич И. Б. Органный пункт: Главы из книги. Статьи // Исполнительское искусство зарубежных стран / Сост. и ред. Г. Эдельман. — М., 1970. — Вып. 5. — С. 119.

Дирижер воздействует на творческую волю музыкантов, вызывает в них художественную самоотдачу, выстраивает при этом стратегическую линию исполнительского процесса вообще.

Дирижер *режиссирует* музыкальное произведение, определяя важные драматургические и формообразующие моменты, и является активным *соисполнителем* во время звучания этого произведения.

Дирижер на репетиции осуществляет свое педагогическое влияние, что также сочетается «с исполнительской функцией в едином, одновременном и взаимосвязанном действии. В момент руководства исполнением дирижер не прекращает своего педагогического воздействия на музыкальный коллектив, но уже при помощи средств мануальной техники»¹.

Дирижер постоянно выступает в роли педагога, наставника, старшего и более мудрого советника, а в детских исполнительских коллективах также со всей ответственностью занимается просветительным музыкальным воспитанием своих подопечных. И эта функция обязательна, она входит в перечень необходимых умений дирижера.

Следует заметить, что в специальной литературе (А. М. Пазовский, И. А. Мусин, Г. Н. Рождественский, Е. Ф. Светланов и др.) объяснение феномена воздействия дирижера на коллектив ссылками только на «внушение» или «флюиды», исходяемые дирижером, обычно всерьез не рассматривается — во главу угла ставится совершенствование технических сторон пластического, мануального языка дирижера. Все же проблемы личностного формирования дирижера как фигуры, воплощающей волевые импульсы, существуют. Ш. Мюнш однажды признался: «Сила воздействия дирижера будет ограничена, если он не сможет в какой-то степени полагаться на магнетическое влияние своей личности»². Можно вспомнить многих великих дирижеров прошлого и производимое ими впечатление на музыкантов, выражавшееся в их притягательной силе, в особенном, обращенном к каждому исполнителю взгляде, что вызывало желание подчиниться дирижерской воле (А. Никиш, А. Тосканини, Н. С. Голованов, М. Г. Климов, А. В. Свешников, В. Г. Соколов и др.). В таких случаях взаимодействие дирижера и хора (оркестра) бывает настолько тесным, что коллектив с полуслова-полувзгляда понимает все указания дирижера. Имеется множество примеров, когда под пристальным и властным взглядом дирижера хор преобразался, менялось и его вокальное звучание.

Также любопытна другая сторона воздействия в тех случаях, когда дирижер, не являясь постоянным руководителем коллектива, выходит к хору (или оркестру) временно или более того — единично, как, например, на дирижерских конкурсах, где коллектив музыкантов не имеет возможности привыкнуть к новому дирижерскому стилю. С выходом нового дирижера замечаешь, как хор (оркестр) вдруг начинает звучать чуть-чуть иначе, прежде всего в тембровом отношении. Или в учебных хорах — в момент прохождения дипломной практики студентов-хормейстеров — что-то происходит в хоре с интонацией, появляются незнакомые тембровые краски в голосах, певцы поначалу будто теряют привычную наработанную ориентацию, хор «расстраивается» буквально на глазах.

¹ Мусин И. А. О воспитании дирижера. — Л., 1987. — С. 137.

² Мюнш Ш. Я — дирижер. — М., 1982. — С. 68.

Эта сторона воздействия дирижерской личности на коллектив исполнителей чрезвычайно интересна и требует особого рассмотрения.

Взаимное творческое общение дирижера и коллектива определяется еще и тем психологическим фактором, при котором исполнительский процесс вдруг *перестает инициироваться только одним дирижером, а представляет собой коллективную функцию*. Как много музыканты говорят о творческой радости коллективного музицирования, когда дирижер и исполнители в равной степени являются *сотворцами* на сцене, когда исполнитель под руководством дирижера обретает творческую свободу. В моменты наивысшего творческого взаимодействия *исполнительский коллектив подчиняется не столько дирижерской воле, сколько совместной художественно-творческой сверхзадаче*, сущностью которой служит потребность музыкантов-художников проникновении в тайну рождения музыки.

Задания для самостоятельной работы

Приведите в соответствие формулировки необходимых педагогических способностей будущего руководителя хора и пояснения¹:

1) коммуникативные	а) способность к выбору репертуара, к разработке концертной деятельности хора
2) дидактические	б) способность к эмоциональной заразительности, яркости проявления эмоций, владение интонационной палитрой речи и свободным, пластичным техническим аппаратом
3) организаторские	в) способность вызвать стойкий интерес у певцов к хоровому искусству, объединить поющих в хоровой коллектив с общими целями и задачами
4) конструктивные	г) способность к общению, сотрудничеству
5) прогностические	д) способность к познанию специфики работы в хоровом коллективе, готовность к постоянному самообразованию
6) гностические	е) способность объяснять, показывать, обучать
7) перцептивные	ж) способность осуществлять педагогическое предвидение, прогнозировать результаты взаимодействия в работе с хором
8) креативные	з) способность к творчеству
9) экспрессивные	и) способность проникать во внутренний мир певца, понимать его состояние

4. Средства дирижерского управления

Процесс передачи исполнительских намерений осуществляется при помощи системы специальных мануальных жестов-знаков, именуемой *дирижирован-*

¹ Правильные ответы к заданию: 1—г, 2—е, 3—в, 4—а, 5—ж, 6—д, 7—и, 8—з, 9—б. (См.: Коджаспирова Г. Культура профессионального самообразования педагога. — М., 1994.)

нием. Сущность дирижерского искусства заключена в «технике опережения звучания»¹.

Исследователи феномена дирижирования отмечают три его главные стороны — музыкальную, психологическую и физиологическую: «С музыкальной стороны дирижирование является процессом отражения в выразительной жестикуляции главнейших элементов музыки в их совокупности и обобщенности. Дирижерский жест не состоит из разрозненных движений; а он состоит из логически связанных, функционально сопряженных жестов, вызванных такой же сопряженностью элементов музыки в их логике развития и становления.

С психологической — дирижирование есть процесс эмоционального переживания музыки, опирающийся на выразительность человеческих телодвижений: жестикуляцию рук, мимику лица, выражение глаз. Каждый жест дирижера должен быть эмоционально окрашен, психологически достоверен, естественно выражен.

С физиологической — правильность дирижирования обуславливается периодичностью процессов возбуждения и торможения нервных клеток мозга, что определяет и правильность работы мышц-антагонистов рук дирижера, их попеременное включение и выключение, напряжение и расслабление»².

К сказанному заметим, что дирижерский жест в своей функциональной значимости *первичен*, ибо способствует возникновению необходимого звучания во всех его ансамблевых проявлениях — динамических, темпоритмических, образно-эмоциональных и т.д., — в отличие от тех видов искусств (например, танец, пантомима), где любая мануальная пластика отталкивается от музыки, сопровождается музыкой, т.е. — *вторична*.

Дирижирование предполагает не только навыки правильного тактирования в указанной дирижерской сетке, — иначе говоря, приемы дирижерской техники, — но и комплекс сопутствующих, обязательных условий, включающих степень образно-эмоционального воздействия на коллектив (в соответствии с художественными задачами произведения), исполнительский артистизм и др. Причем моменты дирижерского управления хором существуют в своей последовательности и четко регламентированы. Дополнительно подчеркнем непременное условие дирижирования — *наличие дирижерской воли*, без чего коллективное музицирование может просто не состояться.

Как в любой музыкально-исполнительской деятельности, в дирижировании имеются собственные профессиональные установки. Условно дирижирование можно разделить на две составные части — дирижерский аппарат и дирижерская сетка; в итоге они определяют понятие *средства дирижерского управления*.

В понятие *дирижерский аппарат* входят — лицо (мимика, глаза, артикуляция), положение корпуса дирижера (плечевой пояс, корпус, ноги), а также руки в их составляющих — кисть, предплечье и плечо, локоть. *Дирижерская сетка* — это графический рисунок, осуществляемый дирижерским мануальным аппаратом. Средства дирижерского управления включают передачу темпа, метроритма, динамики, штрихов музыкального сочинения во взаимосвязи с

¹ Безбородова Л. А. Дирижирование: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. — М., 1985. — С. 35.

² Сивизьянов А. С. Дирижерское выражение музыкальных элементов и стилей. — Шадринск, 1997. — С. 9.

вокально-хоровыми особенностями (ансамбль, строй, литературное произношение), а также аспект психологического воздействия на исполнителей.

Положение головы дирижера дает ему возможность непрерывного зрительного контроля. К.Б.Птица в книге «Очерки по технике дирижирования хором» писал: «Ни в один из ответственных моментов дирижирования дирижер не должен оставлять исполнителей вне поля своего зрения. Его взгляд должен быть быстр, открыт, прям и энергичен. Взгляд должен охватывать в общем весь исполняющий коллектив и одновременно — наблюдать за каждым певцом. Дирижер должен чувствовать все исполнительские действия отдельных певцов»¹. Необходимость зрительного контакта дирижера обуславливает обязательное знание дирижером партитуры музыкального произведения (или просто песни) наизусть. В этой связи бытует афоризм «у дирижера не партитура в голове, а голова в партитуре», подчеркивающий важность зрительных коммуникаций.

Артикуляция ртом позволяет дирижеру установить характер звука и дикции. Хормейстеры часто прибегают к «удерживанию» в хоре певческой позиции и звука необходимого качества и тембра при помощи собственной мимики и артикуляции, беззвучно имитируя ртом округлость и глубину звука, направление его в головные резонаторы и т.д. Другим важным средством артикуляции является показ дыхания перед вступлением всего хора или отдельных хоровых партий («дышать» вместе с поющими). При этом хормейстер регулирует степень дыхания — короткое и резкое дыхание при быстром темпе, спокойное и глубокое в медленной музыке. Артикуляционные формы являются дополнительными средствами воздействия на исполнителей и применяются для усиления мануального показа.

Плечевой пояс и корпус дирижера, как относительно неподвижный мышечный центр, характеризуется спокойным, развернутым положением без напряжения². Скованность, «зажатость» плеч, равно как и другая противоположность — опущенные, «обвислые» плечи, лишают руки ловкости и скорости жеста. Рекомендуются избегать «виляния» корпуса, а также наклонов туловища в направлении вступающей партии. Правильная постановка ног — ноги дирижера несколько расставлены, правая нога слегка выдвинута вперед — обеспечивает устойчивое положение корпуса при любой экспрессии движений. Ступни ног не должны быть сдвинуты или стоять параллельно друг другу, позиция ног сохраняется на протяжении всего исполнения. В процессе дирижирования не следует переминаясь с ноги на ногу («топаться»), а также передвигаться («ходить») по сцене или репетиционному классу; недопустимо отсчитывать ногой метр.

Наиболее подвижная и выразительная часть дирижерского мануального аппарата — кисть руки. Она устанавливает все характеры исполнения — острое и упругое *marcato*, мягкое, почти лишенное точки *legato*, сухое, резкое *staccato*. Исходной позицией кисти руки считается ее горизонтальное положение, на уровне середины груди, с направлением открытой ладони вниз. Все другие положения, например ребром ладони вниз, к горизонтальной плоскости, либо открытое положение кисти в направлении от дирижера, относят к частным исполнительским моментам. Ясность метрической схемы, четкость удара на сильном времени, особенно в показе первой доли такта, производится движе-

¹ Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования хором. — М., 1948. — С. 11.

² См.: Там же. — С. 14.

нием руки сверху вниз, то есть в направлении, наиболее естественном для сильного удара. В оркестровой практике дирижеры, управляя оркестрантами, постоянно читающими с листа и, следовательно, смотрящими на руководителя чаще всего боковым зрением, непременно подчеркивают *вертикальность* первой доли такта. В движениях резких и быстрых направление кисти остается все время неизменным и соответствующим направлению *точки-удара*, т. е. вниз. В медленных темпах при мягкой динамике кисть чуть приоткрывается в сторону направления движения, сохраняя в каждой доле направление точки вниз. Не рекомендуется раскрывать руки шире плеч.

Пальцы руки в основной позиции следует держать в слегка согнутом, округлом, положении. В классах по дирижированию педагоги иногда используют пример ощущения округлости небольшого мяча («положить руку на мяч»). Пальцы не следует держать плотно вместе («дощечкой»), они должны быть несколько расставлены, это придает руке свободу и выразительность. В кончиках пальцев дирижер ощущает звуковую массу, или, как говорят, «ведет звук». Графический рисунок мелодии, фразы, особенно в спокойном движении, чаще всего обеспечивается пластичностью кисти и пальцев. Именно пластичные, выразительные движения кисти и пальцев определяют понятие «поющие руки».

Предплечье и плечо дирижера, выполняя в дирижировании собственные задачи, тем не менее связаны единством требований движения. Например, в *legato* кисть может произвести удар-точку, показывая начало доли, но вся рука в ее других сочленениях будет вести непрерывное движение характера *legato*.

Локоть представляет выразительность в первую очередь показом силы звука в разных уровнях. Обычно положение локтя соответствует динамическому оттенку звучания (например, опускаемый локоть показывает снижение динамики). При исполнении медленной музыки приподнятый локоть предоставляет свободу широкому движению руки в любом направлении. В быстрых темпах поднимать локоть не рекомендуется. Рука должна округло переходить в локте из одного положения в другое. Локоть не должен быть «острым» или прижатым к туловищу.

«Роль плечевого сустава для руки дирижера, — писал А. Пазовский, — аналогична роли диафрагмы для дыхания певца. Как и диафрагма для певца, плечевой сустав представляет собою движущуюся опору для всех частей руки дирижера, сообщая им эластичность, упругость, свободу при любом направлении, силе и характере жеста»¹.

В процессе дирижирования руки поднимаются из положения свободно опущенных естественным движением снизу вверх. Локти, несколько согнутые, должны быть вытянуты, как во время движения, так и в основной, неподвижной позиции, примерно на 2/3 своей длины. При этом кисть, двигаясь вверх, останавливается на уровне середины груди дирижера; одновременно с кистью останавливается вся рука.

Чрезвычайно важным обстоятельством является разделение функций правой и левой рук. Как определено сложившейся дирижерской практикой, правой рукой дирижер производит тактирование (тактовое подразделение) в обозначенном метрическом рисунке, указывает темп (скорость) и характер движения, левой рукой как бы музицирует; левая рука «призвана дополнять выразительность правой». Немецкий дирижер и педагог Г. Шерхен пишет: «Независимости

¹ Пазовский А. М. Записки дирижера. — М., 1968. — С. 87.

мо от движений правой руки, но все же с постоянным использованием определенных метрических указаний, движение левой руки есть важное средство для расчленения, усиления, подчеркивания, увеличения интенсивности, ослабления и утончения звучности музыкального потока. Постоянным движением обеих рук дирижер лишает себя важности вспомогательного средства для изображения экспрессии жестом»¹. Как видим, для техники дирижирования важна независимость рук друг от друга. Функции рук могут меняться в зависимости от требований исполнения, в отдельных случаях руки могут выполнять одну и ту же задачу. Например, *crescendo* до *fortissimo* может выразиться яснее в совместном действии обеих рук дирижера.

Начало исполнения с точки зрения техники дирижирования можно расчленить на три основных момента: *внимание, дыхание и вступление*.

Организация *внимания* хора на концертной эстраде обычно производится следующим образом: дирижер визуально проверяет готовность хора к началу, степень его собранности, затем поднимает руки, при этом фигура дирижера как бы на мгновение застывает. Дирижер интуитивно должен чувствовать и учитывать кульминационную точку напряженности внимания. К числу ошибок в выполнении показа внимания обычно относят преждевременность перехода на выполнение следующей фазы — дыхания, а также передержку знака *внимание*, при которой напряженность исполнителей спадает, вызывая тем самым неточность взятия дыхания и вступления на первый звук.

После этого происходит показ *дыхания* (еще иначе его называют — *ауфтакт*, реже — *замах*) — жест дыхания, изображающий метрическую долю, на которую приходится вступление. Дирижер выражает свои требования исполнения, идя как бы впереди хора. Бытующая в среде дирижеров поговорка «искусство дирижирования — это искусство ауфтакта» говорит о значении предваряющего жеста в дирижировании. В жесте *дыхание* должен быть заложен огромный информационный посыл, понятный исполнителям и говорящий, что им надлежит осуществить в своем исполнении. Жест *дыхание* устанавливает темп начала произведения, выражает динамику и характер вступления, а также всю последующую манеру исполнения.

П. Г. Чесноков пишет, что «время, затраченное на движение дыхания, должно точно равняться времени, которое будет израсходовано на движение вступления»². На вершине движения *дыхание* рука приостанавливается, что дает певцам возможность перед атакой звука «запереть» дыхание. Жест *дыхание* при исполнении быстрых произведений должен быть коротким и энергичным.

Показ *вступления* — движение сверху вниз — обеспечивает в своей низшей точке момент воспроизведения певцами звука (атака звука). Дирижер в это время испытывает ощущение прикосновения к звуку. С этого момента начинается ведение звука («дирижер ведет звук»). В момент *прикосновения* к звуку, называемый *точкой*, рука не останавливает своего движения, она подчинена метроритмической структуре такта. *Точка* фиксируется главным образом кистью руки. Вступление имеет характер *отражения* последовательно и точно выполненных жестов *внимание* и *дыхание* и является результатом собранности и ритмически организованного вдоха. Следовательно, причинами неудачного вступления мо-

¹ Цит. по: Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования хором. — М., 1948. — С. 23.

² Чесноков П. Г. Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров. — М., 1961. — С. 142.

гут быть запоздалое, вялое дыхание и отсутствие должной сосредоточенности перед его взятием.

Показ дыхания в процессе исполнения сочинения (например, показ дыхания какой-либо отдельной хоровой партии, в то время когда остальная часть хора поет) осуществляется схожим образом. Исключение составляет первый элемент — внимание. Ввиду того что руки дирижера находятся в метроритмическом движении, подготовка исполнителей к вступлению осуществляется собирающим взглядом дирижера.

Показ окончания исполнения — *снятие* звучащего аккорда в хоре — имеет существенные особенности. Приготовление снятия и сам момент снятия следуют во времени друг за другом. Подготовка снятия — *внимание* — производится, как правило, только глазами и мимикой. Движение *дыхание* преобразуется в *ауфтакт* к снятию. В своем движении ауфтакт повторяет структуру жеста *дыхание* с обязательной задержкой руки в верхней точке. Движение руки сверху вниз заканчивается фиксированной остановкой руки. Это служит прекращением исполнения певцами звука, снятию звучащего аккорда. Для одновременности и необходимой остроты снятия звука большое значение имеет четкость и характерность точки снятия.

Несмотря на некоторую условность в описании, указанные выше технические приемы дирижирования — вступление и снятие звука — принципиальны. Они используются в различных модификациях и соотносятся с конкретными исполнительскими задачами.

Как известно, среди многих элементов исполнения темп (т. е. тип движения) является наименее стабильным и устойчивым. Свободный, «живой» темп в произведении обладает естественностью, пластичной гибкостью; в таком типе движения заложена необыкновенная сила воздействия. В то же время ровность и неизменная поступательность постоянного темпа производят не меньшее впечатление. Различные типы движения избираются композиторами для воплощения в произведениях музыкальных образов. В сочинениях разных стилей и жанров установились разнообразные типы движения — быстрые, спокойные и медленные, свободные и строгие по темпу.

Как сообщал Г. Риман в книге «Катехизис истории музыки», темповые обозначения появились к концу XIX в. Поначалу это были *allegro, andante, adagio*. Затем к ним присоединились *presto, largo* и производные — *allegretto, andantino, prestissimo*. Эти определения относились в большей мере к характеру исполнения (например, *allegretto*, скорее, указывает на легкость движения, чем на точное определение темпа), что, впрочем, остается и поныне. Некоторые темповые определения отличались друг от друга совсем незначительно. Темп, как форма движения, менялся соответственно смене музыкальных стилей в истории. Таким образом, движение *allegro* XVIII в. отличается от скорости *allegro* XX в. большим спокойствием.

Обычно композиторы в произведениях выставляют темповые обозначения либо в виде общепринятых терминов, выражающих тип, скорость движения и характерные жанровые, стилистические особенности. Дополнительно могут использоваться метрономические указания, выраженные в числовом значении, что, безусловно, облегчает исполнителям понимание движения в музыке.

Правильное определение темпа в произведении — первостепенная задача дирижера. Неверно взятый темп отрицательно отражается на всех элементах

исполнения, которое утрачивает естественность, выразительность, становится неуверенным и, по словам В. И. Краснощекова, обнаруживает «неожиданные» свойства. Особенно сильно сказывается на качестве исполнения слишком быстрый темп в оживленных произведениях и чрезмерно замедленный в медленных. Так, достаточно перейти допустимые границы скорого темпа, как качество исполнения резко ухудшится: утратится отчетливость ритма и слова, разрушится ансамбль и строй.

Иногда исполнители не удерживают единый темп с начала до конца произведения. Это проявляется в тенденции связывать *crescendo* с *accelerando*, *diminuendo* с *rallentando*.

При исполнении медленных произведений хоровые мастера придерживаются единых приемов, направленных на выявление стилистики и целостности музыкально-звуковых образов. В этом случае темп, как тип движения, всегда соотносится с ритмической наполняемостью. К примеру, трактовка ритма в классической музыке имеет точность и конкретность в характеристике своей распевности и вокальности — «чем медленнее темп, тем медленнее, протяжнее мелкие ноты»; «1/16 у композиторов-классиков — протяжная, в нашей музыке (XX в.) — короткая»; в лирических жанрах — «лирическая песня не может идти строго по метроному, все подчиняется мелодии, идет капризно, с изменениями темпа и ритма» (из высказываний Н. М. Данилина).

Существуют общепринятые темповые разновидности. Они включают группы очень медленных, медленных, умеренных, быстрых и очень быстрых темпов (табл. 1).

Таблица 1

I. Очень медленные	MM = 40	Grave	Важно, степенно, серьезно, значительно, несколько торжественно
	46	Largo	Широко, протяжно, величаво, торжественно
	52	Lento	Медленно
	56	Adagio	Медленно
II. Медленные	60	Larghetto	Умеренно медленный темп, близкий к Andante
	66	Andante	Не спеша
	69	Andantino	Скорее, чем Andante
	76	Sostenuto	Сдержанно
III. Умеренные	80	Commodo	Удобно; непринужденно, свободно, не спеша
	84	Maestoso	Величественно, величаво, торжественно
	88	Moderato	Умеренно
IV. Быстрые	108	Allegretto	Оживленно (медленнее, чем Allegro)
	120	Animato	Одушевленно
	132	Allegro	Скоро, весело
V. Очень быстрые	144	Allegro assai	Весьма скоро
	152	Allegro vivace	Очень скоро
	160	Vivace	Живо, оживленно
	184	Presto	Быстро
	208	Prestissimo	Очень быстро

Для определения скорости и характера движения принято использовать в большей степени *итальянскую* терминологию. Композиторы обычно самостоятельно выбирают языковую область, и поэтому в ряду итальянских терминов можно встретить обозначения на немецком, французском и других языках. В своем смысловом значении термины темповых определений имеют некоторую условность. В русских переводах эта сложившаяся условность более заметна. Термины не являются точным и единым критерием типа движения, и каждое темповое обозначение имеет собственную индивидуальность, которая находится в неразрывной связи со всеми деталями музыкального сочинения.

Поясняя эту мысль, приведем в качестве примера два обозначения *Allegro* в двух различных произведениях, близких по жанру: хор «Уж как на небе солнцу красному слава» из оперы «Борис Годунов» М. П. Мусоргского и хор «Высота ли, высота» из оперы «Садко» Н. А. Римского-Корсакова. В первом случае метрономическое обозначение: $\text{♩} = 108$, во втором: $\text{♩} = 116$. И хотя темповые обозначения приведенных хоров одинаковы, скорость движения в обоих примерах различна — это видно по метрономическим обозначениям. Причина, разумеется, кроется в общемузыкальных отличиях (разные размеры, различные ритмические рисунки, разный характер мелодики и фразировки и др.). В музыкально-исполнительской практике принято считать, что терминология, использующаяся для определения скорости движения, отражает прежде всего характерно-образный строй произведения и только потом сам тип движения. Более точные определения скорости движения могут дать метрономические градации. Следовательно, при определении точного темпа необходимо придерживаться в первую очередь метрономического указания, когда таковое имеется.

В музыкальном понимании ровный темп является обязательным условием, потому что через ощущение метрономически постоянного движения открываются возможности переменной и разнообразной *агогики*, например, *tempo rubato* и *tempo ad libitum*, все виды ускорений (*accelerando*, *stringendo*, *incalzando*, *affrettando*) и замедлений (*ritenuto*, *ritardando*, *rallentando*, *stentando*, *strasciando*). Заметим также, что постоянный, ровный темп воспринимается исполнителями как безусловный атрибут, своего рода метроритмический «каркас» произведения, на основе которого расчетливо и умело вводятся агогические перемены. (Для сравнения вспомним известное правило исполнения *tempo rubato*¹, суть которого заключается в том, чтобы время, «занятое» на *accelerando*, «возвратить» на последующем *ritenuto*.) Для музыканта-исполнителя выдерживание единого, постоянного темпа представляет существенные сложности и требует особого внимания к метроритмической пульсации в произведении. В коллективном хоровом исполнении выправлять нарушения ровного темпа тем более трудно. Дирижер в таких случаях обычно реагирует моментально, принимая решение быстро, так как только на нем, на дирижере, лежит ответственность за правильно выдержанный темп. В подтверждение сказанного приведем слова Р. Вагнера: «Если объединить все факторы, от которых зависит правильное исполнение дирижером музыкального произведения, то они (в конечном счете) сведутся к правильному темпу; выбор и определение последнего сразу же показывает нам, верно ли понято дирижером данное произведение. Однако насколько

¹ *Tempo rubato* (итал., букв. — «похищенное время») — более свободное в отношении темпа исполнение, не строго в такт.

трудно определить верный темп, видно хотя бы из того, что найти его можно только при условии правильной во всех отношениях концепции исполнения»¹.

Правильно найденный темп произведения согласуется со многими другими элементами исполнения — динамикой, фразировкой и т. д. Выполнение этих элементов не должно оказывать влияние на тип движения, т. е. не следует затягивать темп на технически сложном месте, а ускорить его, как только сложность миновала. Лишь в правильно определенном темпе, строго соответствующем авторскому замыслу, возможно естественное звучание всех разнообразных компонентов. Немецкий дирижер конца XIX — начала XX века Ф. Вейнгартнер иронично заметил: «Самый медленный темп не должен быть настолько медленным, чтобы еще нельзя было узнать мелодии, и ни один быстрый — настолько быстрым, чтобы ее уже нельзя было узнать»².

Дирижер должен глубоко прочувствовать каждый из основных видов постоянного темпа, каждую градацию скорости движения, используя для этой цели образцы хоровой литературы. Лучшим средством тренировки темповой памяти является дирижирование с метрономом, тогда дирижер может ассоциировать свое чувство темпа с точно указанным временным следованием долей такта. Если на протяжении звучания произведения имеются указанные автором значительные темповые изменения в различных его частях, он может устанавливать в своем сознании сравнительное соответствие темпов, следующих друг за другом в разных частях произведения³.

Фермата является знаком, увеличивающим звук (паузу) на неопределенное количество временных единиц. Существует два вида фермат на звуке — *снимаемые* и *неснимаемые*. Первые, *снимаемые*, ферматы называются так, потому что встречаются в конце музыкальных построений (например, на заключительных аккордах) и внутри построений перед паузами, т. е. в тех случаях, когда после остановки на ноте ее звучание прерывается, при этом требуется дирижерский жест *снятие*. Вторые, *неснимаемые*, ферматы встречаются внутри музыкальной фразы; после ферматы (остановки на ноте) следует продолжение музыки, и дирижер не производит движения *снятие*. К ферматам на паузе относят фермату между звуками и фермату на тактовой черте; обе они выражают внезапную остановку в виде люфтваузы.

Необходимо помнить правило, что увеличение длительности, над которой стоит фермата, тем больше, чем меньше сама длительность. Иначе говоря, длительность ферматы на $1/16$ больше самой шестнадцатой, тогда как длительность ферматы на целой не всегда равна целой. Фермата над длинной паузой не увеличивает ее длительность, но делает ее неопределенной, зависящей от чувства исполнителя. Большое значение в определении длительности ферматы имеет темп: чем быстрее темп, тем длиннее фермата. Когда фермата поддается ритмическому подсчету, т. е. можно сосчитать в ее длительности количество счетных единиц времени, на которые она увеличена, ее называют *учитываемой*.

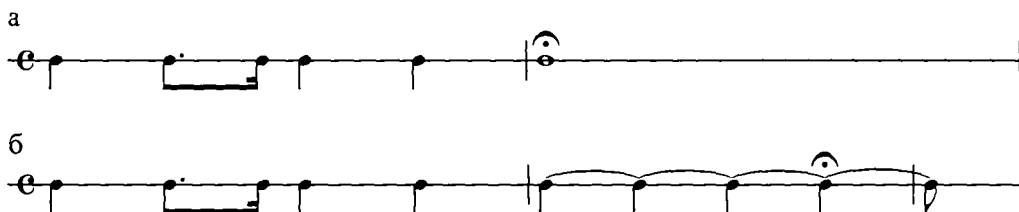
Технический показ *снимаемой* ферматы (например, на заключительном аккорде, пример 1а) производится следующим образом. Правая рука отсчитывает

¹ Вагнер Р. О дирижировании // Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика. — М., 1975. — С. 95.

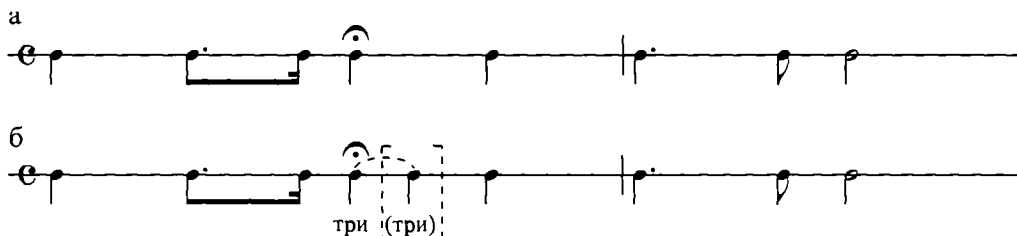
² Вейнгартнер Ф. О дирижировании // Там же. — С. 177.

³ См.: Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования хором. — М., 1948. — С. 126.

Пример 1 (а, б)



Пример 2 (а, б)



первые три доли и останавливается на четвертой, ощущая увеличение ее длительности; одновременно левая рука показывает протяженность заключительной ноты. Затем отдельным ауфтактом двумя руками производится жест *снятие*, завершающий действие ферматы.

Показ неснимаемой ферматы имеет некоторые особенности. Главная особенность заключается в том, что при ее показе метрическая сетка должна увеличиваться на ту долю, на которой расположена фермата. Например, фермата находится на ноте, приходящейся на третью долю четырехчетвертного такта (пример 2а). Рука дирижера, показывая первую и вторую доли такта, останавливается на третьей доле и выдерживает фермату. Затем производится ауфтакт к четвертой доле, который представляет собой отталкивание руки от третьей доли такта к четвертой. Таким образом, оказывается, что в дирижерской сетке на 4/4 отмечены как бы две третьи доли (точнее сказать, что она разделена на две самостоятельные полудоли с остановкой на точке). Указанное правило типично для всех случаев неснимаемых фермат.

Непременным условием при выдерживании ферматы является полная неподвижность и сосредоточенность дирижерского аппарата, в первую очередь — рук. Всякие посторонние движения, не относящиеся к моменту дирижирования, рассеивают внимание поющих. В выдерживании ферматы присутствует необходимый психологический момент, сходный с приемом приготовления хора к вступлению¹.

Основные способы звуковедения в дирижировании — *legato*, *non legato* (*marcato*), *staccato*.

«Овладение дирижером техникой выражения *legato* медленного темпа при малой динамике очень сложно», — писал К. Б. Птица. «Точка, теряя в значи-

¹ См.: Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования хором. — М., 1948. — С. 108, 109.

тельной степени свойства острого удара или толчка, способна потерять свою ясность. Она должна иметь характер как бы легкого прикосновения к воображаемой, преграждающей путь движению руки, поверхности с последующим немедленным, чуть измененным — вверх от направления точки долевым движением». В *legato* длительная протяженность доли, мягкость и пластичность способствуют тому, что жест становится неопределенным. Переход от доли к доле осуществляется плавно и тягуче. Решающим фактором в исполнении *legato* является свобода всего мышечного аппарата. Это дает «возможность показа динамических изгибов фразы, подчеркивания различных ритмических моментов»¹.

«Движение *non legato* (наиболее характерное и сложное выражение *non legato* проявляется в *marcato* быстрого темпа) носит комбинированный, промежуточный характер, так как соединяет в себе особенности двух крайних и противоположных характеров движения *staccato* и *legato*. В нем еще сохраняется выразительное, самостоятельное значение долевого движения, но оно уже согласуется, особенно при ускорении темпа, штрихом точки. *Non legato* достигается не остановками руки, но необходимой остротой точки. *Marcato* требует острого, четкого удара кисти. Этот удар при его остроте не должен быть отрывистым (как в *staccato*), но должен сохранить эластичность руки и мягкую упругость при отдаче кисти назад от места точки. При *marcato* движение руки должно быть непрерывным. Кисть, после удара и отдачи, возвращающей руку в исходное для предшествующего удара положение, проносится всей рукой в направлении следующей доли по схеме. *Marcato*, как вид дирижерского движения, тем более труден, чем быстрее темп. Жест, выражающий быстрое следование долей, малых по объему, требует ловкости, физической выносливости и предварительной тренировки. Если не выдерживать доли в равной длительности и не сохранять на протяжении дирижирования строго неизменный темп движения, то из-за физической усталости и утомленности внимания дирижера темп может замедлиться и стать неритмичным»².

Движение *staccato* характеризуется отчетливой ясностью толчков, выражающих смену и наступление метрических долей. Особое значение приобретает штрих точки, производимой кистью руки. Кисть после удара, фиксирующего границу доли, тотчас же, как бы упруго оттолкнувшись от точки удара, отскакивает вверх в исходное положение, от которого началось движение. Направление долей может намечаться слабым, чуть заметным движением всей руки, значительно меньшим, чем в *marcato*³.

Как известно, в произведениях динамика редко бывает выражена каким-либо одним нюансом, например тихим *p* либо громким *f*. Образный строй произведения обычно наполнен различными динамическими оттенками, как бы «полутенями». К тому же один и тот же нюанс может иметь различное качественное и эмоциональное наполнение⁴. Поэтому динамику принято называть

¹ Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования хором. — М., 1948. — С. 67, 68.

² Там же. — С. 70, 72.

³ Там же. — С. 73.

⁴ Н. М. Данилин считал, что каждый нюанс имеет две стороны: количественную и качественную. В *piano* количественная сторона означает «тихо», а качественная — «спокойствие». В *forte* количественная — «громко», качественная — «с внутренним напряжением». *Piano* иногда можно делать не слишком тихо, но спокойно.

переменной, вкладывая в этот смысл все многообразие динамической палитры (*ppp, pp, p, mp, mf, f, ff, crescendo, diminuendo*), динамической акцентуации (*piano subito, forte subito, fortissimo, sforzando*) и др. Технический показ переменной динамики сопряжен с определенными особенностями, такими, как ровность возрастания или убывания напряженности и объема движения; строгая пропорциональность отношений напряжения и объема каждой последующей доли по сравнению с предшествующей; способность охватить весь план построения в переменной динамике и соразмерить его с возможностями технического выражения.

Показ переменной динамики связан со всем комплексом музыкально-технических задач. Как правило, изменение динамики находится во взаимосвязи с темповыми (агогическими) переменами в произведении. Когда, например, в отдельных сочинениях *crescendo* согласовывается с *accelerando, diminuendo* — с *allargando*, то технический показ динамических изменений должен быть чрезвычайно ясен и отчетлив. «Каждая точка, фиксирующая начало новой доли, последовательно возрастает (или убывает) в силе своего удара, а в движении руки, изображающем течение доли во времени, непрерывно и ровно возрастает мышечное напряжение — сила. Возрастает последовательно и объем движения с таким расчетом, что каждая точка новой доли, увеличившаяся динамически, является естественным следствием динамически возросшего движения руки в течение предшествующей доли»¹.

Показ *sforzando* может осуществляться как одной рукой, так и двумя. В первом случае — при показе *sforzando* с последующим *piano* — правая рука производит резкий, внезапный и отрывистый удар вниз и вперед, который превышает в объеме предшествующие доли, и выбрасывается почти на всю длину к месту удара — точке. Затем резкий толчок сменяется моментальным сокращением **мышц** правой руки и приближением ее к корпусу дирижера. Левая рука дирижера, ранее висевшая свободно вдоль корпуса, быстрым движением поднимается открытой ладонью в направлении хора — «навстречу звуку», останавливаясь на уровне груди дирижера впереди его правой руки, показывая *piano*. В другом случае — при показе *sforzando* и *piano* двумя руками — обе руки после резко брошенного удара, мгновенно освободившись и упруго отскочив, сокращаются в объеме движения, приближая кисти и локти к корпусу дирижера, и продолжают движение в положении и объеме, соответствующем дальнейшему нюансу (*p*). В *sforzando* при следующем за ним *piano* дирижер может произвести почти полную остановку движения руки на метроритмическую долю. Такой остановки бывает достаточно, чтобы физически переключиться на иной объем, характер жеста и легко повести руку в характере дальнейшего движения. Не рекомендуется при показе *piano subito* сгибать корпус и колени, втягивать голову в плечи.

Литература для самообразования

Безбородова Л. А. Дирижирование: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. — М., 2000.

Дмитревский Г. А. Хрестоматия по хоровому дирижированию. — М., 1953. — Вып. 1.

¹ Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования хором. — М., 1948. — С. 77.

- Егоров А. А.* Теория и практика работы с хором. — Л., 1951.
- Казачков С. А.* Дирижерский аппарат и его постановка. — М., 1967.
- Канерштейн М. М.* Вопросы дирижирования. — М., 1972.
- Мусин И. А.* О воспитании дирижера. — Л., 1987.
- Ольхов К. А.* Теоретические основы дирижерской техники. — Л., 1984.
- Птица К. Б.* Очерки по технике дирижирования хором. — М., 1948.
- Сивизьянов А. С.* Дирижерское выражение музыкальных элементов и стилей. — Шад-ринск, 1997.
- Соколов В. Г.* Работа с хором. — М., 1983.
- Чесноков П. Г.* Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров. — М., 1961.

Глава III

МЕТОДИКА ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ

1. Методика вокально-хоровой работы как система знаний в области музыкального воспитания

Методика вокально-хоровой работы является системой знаний в области музыкального воспитания. С *научно-практической позиции* методика суммирует рефлектирующие на разных уровнях монокурсы (учебные предметы), связанные с профессиональной подготовкой будущих учителей музыки к музыкально-эстетическому развитию детей посредством хорового искусства, — хоровой класс (хоровое пение), хоровое дирижирование, хороведение, детскую хоровую литературу, чтение хоровых партитур и др., синтезируя разрозненные знания и умения студентов. Методика работы с вокально-хоровым коллективом предполагает взаимную *согласованность* содержания образования с педагогикой, возрастной психологией, а также со специальными историко-теоретическими предметами — теорией музыки, сольфеджио, анализом форм, гармонией и полифонией.

Как педагогическая наука методика определяется закономерностями педагогического процесса и отражающими эти закономерности дидактическими принципами, такими, как:

- обусловленность учебно-воспитательного процесса общественными потребностями;
- связь и единство обучения и воспитания с общественной практикой и наукой;
- комплексность решения задач обучения, воспитания и развития;
- постоянство требований и систематическое повторение действий;
- сочетание единства требований и уважения к человеческой личности;
- учет реальных возможностей, возрастных и индивидуальных особенностей занимающихся в хоре певцов.

Наряду с педагогическими закономерностями методика подразумевает также закономерности:

- психологические* — зависимость результатов от интереса к занятиям в хоре, стойкости внимания поющих в хоре певцов, уровня развития их памяти;
- социологические* — зависимость каждого поющего в хоре от всего коллектива;
- коммуникативные* — зависимость успешной деятельности хора от взаимодействия хора с его руководителем;

организационные — зависимость результатов от работоспособности поющих в хоре, состояния здоровья, расписания, времени суток, погодных условий.

Методика также выдвигает собственные *принципы*:

- единство эмоционального и сознательного;
- единство художественного и технического.

Так, равно важными в вокально-хоровом исполнительстве понимаются выразительность исполнения и мастерство владения вокально-хоровыми навыками.

Основным фондом методики являются закономерные связи, определяемые критериями *всеобщности* и *повторяемости*. Всеобщность определяет проявление закономерностей в любом вокально-хоровом коллективе, а повторяемость — способность проявления закономерных связей в повторяющихся или аналогичных ситуациях. Немаловажными в методике работы с детским хоровым коллективом являются и казуальные (т.е. случайные) связи, которые подчас не могут быть предопределены и во многом зависят от непосредственной ситуации.

Методика опирается на педагогику в определении методов, которые можно классифицировать по источнику информации и характеру деятельности — словесные, наглядные, практические, а также по назначению и дидактическим задачам — восприятие, приобретение знаний, формирование умений и навыков, запоминание, применение знаний, повторение, контроль. При этом критерий выбора методов в контексте специфики работы с хором основан на особенностях содержания учебного материала (сложности и новизны), конкретных педагогических целях, подготовленности певцов, а также индивидуально-сти педагога-хормейстера.

Задания для самостоятельной работы

Одной из дидактических закономерностей методики работы с хором является зависимость результатов от профессионализма руководителя. Проанализируйте с этой позиции нижеследующее высказывание:

«Я уверена, — пишет хормейстер В. И. Сафонова, — что почти каждый юный музыкант, прежде чем выбрать стезю профессионала, хотя бы раз испытал сильнейшее впечатление от музыки и личности исполнителя. Со мной такое чудо произошло. Это случилось на детском абонементном концерте в Малом зале консерватории. В пятидесятые годы там была великолепная акустика, поскольку деревянные кресла еще не сменили на мягкие. Во втором отделении на сцену вышел детский хор, запел, и все вокруг зазвенело. Я тогда еще не знала, что это звучат обертоны, особенно хорошо слышимые в чисто, звонко поющем хоре. Прекрасно было все! Яркий, сочный, летящий звук; сияющие глаза юных исполнителей; красивый, импозантный, седовласый дирижер с удивительно пластичными жестами. Вы, наверное, уже догадались, что это был знаменитый детский хор Института художественного воспитания детей АПН РСФСР, которым дирижировал Владислав Геннадиевич Соколов. Я была покорена и, конечно, пришла туда петь. Каждое занятие было праздником, а первое впечатление осталось на всю жизнь. Оно определило и мой эталон детского звучания — звонкое, летящее, сочное и эмоциональное пение. Так состоялся выбор жизненного пути»¹.

¹ Сафонова В. И. Заметки хормейстера // Искусство в школе. — 1998. — № 2. — С. 69.

2. Воспитание у певцов вокально-хоровых навыков

Певческая установка. Под термином *певческая установка* понимают комплекс обязательных требований, способствующих правильному звукообразованию. Певческая установка состоит из многих внешних приемов и навыков. В хоровом пении обычно рекомендуют стоять (или сидеть) прямо, но не напряженно, не сутулясь, подтянуто. При положении стоя корпус опирается на обе ноги, руки свободно опущены, грудь развернута, голова держится прямо, не напряженно. При положении сидя не следует класть ногу на ногу, так как это стесняет дыхание. Рот в пении служит «раструбом», посредством которого вокальный звук получает свое направление, поэтому основное положение рта должно быть широким, открытым. Нёбо является важным резонатором. Благодаря приподнятому мягкому нёбу происходит формирование округлого звука (нёбо — своего рода сферический «купол»). Большинство начальных упражнений для развития певческой установки (особенно в занятиях с младшими детьми) направлено на организацию правильного положения корпуса и вокального аппарата. Это имеет важное значение в репетиционной работе хора, так как настраивает певцов на трудовой лад и строгую дисциплину.

Певческое дыхание. Вокальная педагогика рассматривает в качестве наиболее целесообразного для пения *грудобрюшное дыхание*, а также варианты смешений грудного и брюшного дыхания, в зависимости от индивидуальных особенностей певца. Грудобрюшное дыхание предусматривает при вдохе расширение грудной клетки в средней и нижней ее части с одновременным снижением купола диафрагмы, сопровождаемым расширением передней стенки живота. При формировании у начинающих певцов правильных навыков дыхания необходимо следить за тем, чтобы при вдохе не поднимались плечи во избежание поверхностного, так называемого *ключичного*, дыхания.

Дыхание обычно рассматривают в трех его составляющих элементах: вдох, мгновенная задержка дыхания и выдох. Вдох должен производиться бесшумно. Задержка дыхания непосредственно мобилизует голосовой аппарат к началу пения. Выдох должен быть совершенно спокойным, без всякого намека на насильственное «выталкивание» взятого легкими воздуха. При вдохе не следует переполнять грудную клетку воздухом. В работе с хоровым коллективом уместны сравнительные рекомендации делать вдох, как бы ощущая при этом нежный аромат цветка, а выдох так, чтобы пламя свечи, будто бы расположенное у рта, не шелохнулось. Чрезвычайно важно развивать у певцов способность экономно расходовать дыхание, «чтобы при наименьшей затрате воздуха получить большой запас звука и притом наилучшего качества»¹.

С певческим дыханием связано понятие *певческой опоры*, что является результатом правильной организации дыхания, звукообразования и резонирования голоса, взаимодействия всех этих компонентов. Опора на дыхание обеспечивает наилучшие качества певческого звука, его энергичность, собранность, упругость, гибкость, полетность.

Характер певческого дыхания отражается на характере звучания голоса певца. Плавное, спокойное, легкое дыхание способствует достижению красивого, легкого звука. Жесткое, напряженное дыхание рождает жесткий и напряжен-

¹ Чесноков П. Г. Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров. — М., 1961. — С. 51.

ный звук. Излишнее давление дыхания на связки ведет к потере их эластичности. При всей свободе дыхания должно сохраняться ощущение мышечной упругости, энергичности дыхательных движений. Дирижеры обычно внимательно следят за дыхательным процессом певцов и в случае, если дети из-за излишнего старания понятие «опора дыхания» трактуют как жесткое дыхание, поправляют неверное выполнение ими дыхательного процесса, изменяя порой даже терминологию. Здесь важна педагогическая позиция дирижера в определении правильных дыхательно-опорных ощущений.

Экономный и равномерный выдох необходим для исполнения плавных, широко распевных мелодий. Пение в нижней части диапазона требует наибольшего количества воздуха. При исполнении верхних звуков расходуется наименьшее количество воздуха. Следует помнить, что нельзя усиливать напор воздушного столба: это приводит к резкости и крикливости, а также становится причиной завышения звука. При исполнении хором быстрых пассажей и технических, подвижных мелодий дыхание должно быть легким, но очень активным. В хоровом пении одновременное взятие дыхания является основой одновременности атаки звука и вступления. Столь же необходимо единообразие в подаче дыхания, его объеме. Возобновление дыхания всеми певцами должно производиться в установленное время и в отмеченные в партиях моменты (обычно они совпадают с границами построений, фраз, с цезурами в музыкальном и поэтическом тексте).

Цепное дыхание — это вокально-хоровой прием, который применяется в тех случаях, когда продолжительность звучания фразы превышает физические возможности певческого голоса. При этом смена дыхания производится певцами хоровой партии не одновременно. В практике работы с хором применяют разные методы выработки ровного цепного дыхания. Одно из правил цепного дыхания — «делать вдох не там, где просится или хочется». Обычно последние ноты предыдущего такта связываются с первой нотой последующего такта. Пение музыкальной фразы на цепном дыхании обычно характеризуется плотным и ровным *legato*.

Звукообразование. Атака звука, т. е. его начало, воздействует на характер смыкания связок, координацию работы связок и дыхания, на качество певческого дыхания, тембр звука, формирование гласных. Идеальный звук в его точной форме перед своим возникновением должен быть оформлен в мысленных слуховых представлениях певца. Поющий хорист, представляя перед атакой звука его высоту, силу и характер, а также форму гласной, должен исполнить звучащую ноту легко, спокойно. Звук при атаке извлекается таким же способом, каким совершается переход от звука к звуку — точно, сразу, без «подъездов» к нему, т. е. без *glissando*. Согласные, предшествующие гласной, следует произносить четко и коротко.

Атаку звука условно разделяют на три типа: *мягкая, твердая и придыхательная*. Мягкая атака — сближение связок до состояния фонации одновременно с началом выдоха. При твердой атаке голосовая щель плотно смыкается до начала выдоха. Придыхательная атака — смыкание голосовых связок после начала выдоха, в результате чего перед звуком образуется короткое придыхание в виде согласного [х].

Певческая практика утвердила в качестве основной формы звукообразования мягкую атаку звука, сохраняющую чистоту тембра и создающую условия

эластичной работы связок. Твердую атаку следует применять весьма осторожно, так как ее неумелое использование зачастую сопряжено с неточным интонированием. В хоровой практике твердая атака звука способствует раскрытию большей художественной образности произведения, твердую атаку применяют также для активизации репетиционного процесса. Придыхательная атака обычно используется в начале мелодических фраз с тихой звучностью, когда необходимо чуть заметное вступление голосов. Вокальные педагоги предостерегают от чрезмерного использования придыхательной атаки, поскольку ее неумелое применение может повлиять на процессы дыхания и опоры звука.

В практической работе с хором рекомендуется вырабатывать сознательное умение различать виды атаки звука и связывать их с различными образными намерениями.

Артикуляция гласных. Как известно, певческий звук формируется на гласных, в них выявляются все качества голоса. Гласные должны звучать выровненно и одинаково вокально, сохранять тембральное родство. Смена гласных производится плавно, при спокойном, устойчивом состоянии гортани. Работая над певучестью и однотембрностью гласных, необходимо стремиться к распространению наилучших тембровых качеств одной гласной на другие. Из известных разновидностей вокального звука в академическом хоровом пении применим *округлый, прикрытый* звук, выровненный на всем диапазоне голоса. Такой звук обладает лучшими тембровыми качествами и хорошо сливается в ансамбле. В современной вокальной педагогике под *прикрытым* звуком подразумевается некоторое затемнение тембра путем перестройки верхних резонаторов. Если *округление* звука осуществляется за счет куполообразной формы мягкого нёба, то *прикрытие* производится через расширение нижней части глотки. С проблемой округления и прикрытия звука связан момент выравнивания, сглаживания регистров, так как при смещении головного и грудного звучания голос приобретает ровность на всем диапазоне. Чрезвычайно важное замечание, касающееся эстетической сущности вокального звука, высказал А. А. Егоров в книге «Теория и практика работы с хором»: «Только тогда хоровое исполнение будет носить отпечаток звукового благородства, богатства и оставлять неизгладимое впечатление, когда оно будет в рамках прикрытого или мягкого звука»¹.

Артикуляция гласных не должна влиять на устойчивое положение гортани во время пения. Слова необходимо произносить свободно, но не вяло.

В занятиях с хором следует помнить, что верхние и нижние участки певческого диапазона формируются только после образования хорошей его середины. Перегрузка голоса в средней части диапазона приводит к неровности звучания регистров, затруднению пения верхних нот и т. д. Особое внимание обращается на округление звуков, прилегающих к границам регистров. Переходные звуки следует прикрывать. При изменении гласных изменяется форма нижней части глотки. Так, на гласном [y] она расширена, звук имеет темную окраску. На [a] глотка сужена, звук тяготеет к светлому открытому тембру. Гласные [o], [э], [и] являются промежуточными между [y], [a]. В целях достижения прикрытия отдельных гласных рекомендуют петь [a] с призвуком [o], [и] — с призвуком [y], [e] — с четким переходом на прикрытое [э]. Призвуком [y] рекомендуется пользоваться осторожно.

¹ Егоров А. А. Теория и практика работы с хором. — Л., 1951. — С. 99.

Н. А. Римский-Корсаков в книге «Основы оркестровки» приводит любопытные суждения относительно принципов звукообразования гласных звуков: «В мелодических рисунках, распеваемых на один слог, а также в долго протягиваемых и в высоких нотах выбор гласной имеет немалое значение. Всякому ясна разница в положении губ и рта при произношении открытой гласной *а* и закрытой *у*. Расставив гласные в постепенном порядке их большей или меньшей открытости, начиная с наиболее открытой, мы получим следующий ряд: *а, о, е, и, ы, у* (гласные *я, ё, ю* протянуты быть не могут и переходят в *а, о, у*)»¹.

К формированию верхних прикрытых звуков следует переходить лишь после того, как найдено и закреплено нужное звучание в средней части диапазона. Поиск рекомендуется начинать с примарных тонов, т. е. звуков, которые среди других тонов звучат наиболее естественно. При излишне открытом звучании голоса в средней части диапазона верхние звуки оказываются перекрытыми, при густой компактной середине верхний регистр трудно прикрывать. Звуки верхнего регистра целесообразно формировать на мягкой атаке, распевно, но очень активно, на опоре, свободно и легко. Высокие ноты не должны выпадать из общей линии звуковедения, отличаться по силе от других звуков мелодии. Недопустимо форсирование звучности. В пении прикрытым звуком сохраняется ощущение певческой опоры и головного резонирования. Крайним высоким звукам голоса свойственно некоторое осветление тембра. Формируя звук, следует учитывать регистровые свойства голоса, границы регистров и использовать то звучание и тот механизм звукообразования, которые присущи данному типу голоса на данном участке диапазона².

Вопросы для самопроверки

1. Как вы понимаете утверждение, что «искусство пения есть искусство дыхания»?
2. Каковы отличия твердой, мягкой и придыхательной атаки звука?
3. Как вы думаете, для чего полезно в работе с хором использовать следующие методические приемы:
 - пение на гласную;
 - пение каждой новой фразы на новую гласную;
 - пение на слоги *лю, лё, ри*?

3. Достижение ансамбля, строя и четкости дикции в хоре

Вокально-организованный поток звука имеет собственные характеристики. Известно, что воспроизведение (равно как и восприятие) каждого поющего звука происходит в двух измерениях — в *звуковысотном*, т. е. частотном, что предполагает прежде всего точное интонирование, и во *временном*, когда выявляется качественная характеристика звука — его протяженность, туше, тембр, нюанс и пр. Единство звуковысотного и качественно-временного состояния певческого звука определяет главную задачу работы хормейстера с вокальным коллективом — выработку у певцов одинаковых вокально-слуховых ощущений в сферах вокально-дыхательного механизма, фонации, артикуляции. художе-

¹ Римский-Корсаков Н. А. Основы оркестровки. — М., 1913. — С. 161.

² См.: Краснощеков В. И. Вопросы хороведения. — М., 1969.

ственное единство, уравновешенность всех компонентов исполнения являются высшей формой согласованности и характеризуются понятием *ансамбль*. П. Г. Чесноков определял следующие условия ансамблирования: «Певцу надо возможно более уравновешиваться и сливаться со своей партией, партии — уравновешиваться в хоре, дирижеру — регулировать силу звука как отдельных певцов, так и целых партий. <...> Всякий поющий в хоре должен чутко вслушиваться в свою партию, чтобы силой своего голоса уравновешиваться в ней и тембром своего звука сливаться с ней. Точное исполнение этого правила даст *частный ансамбль*. Каждая партия, слившись и уравновесившись в себе, должна чутко вслушиваться во все остальные партии хора, чтобы силой своего звука уравновешиваться в общей хоровой звучности. Навык в исполнении этого правила даст *общий ансамбль*. Каждый поющий в хоре, вырабатывая ансамбль партии, должен вслушиваться в нее, чтобы высотой своего звука сливаться с нею в точный унисон. Исполнение этого правила даст партии *частный строй*. Каждая партия, объединившись в частном и общем ансамбле и усовершенствовав свой частный строй, должна вслушиваться во все остальные партии и, воспринимая хоровой аккорд в его целом, строить высоту своего звука совершенно правильно и точно по отношению к высоте звука других партий хора. Точность в исполнении этого правила даст *общехоровой строй*»¹.

Проблемы частного и общего ансамбля, частного и общего хорового строя, главенствующие в процессе становления хоровой звучности, обнаруживают объективные причины — одинаковое количество певцов в каждой хоровой партии, одинаковое качество голосов в каждой хоровой партии, однотембрность голосов в каждой партии. Это заданные параметры, определяющие момент начала хоровой работы. К субъективным причинам принадлежат навыки и умения, приобретенные певцами в процессе репетиционной хоровой работы. Совершенство хора оценивается именно по сложению этих причин и, конечно, в большей степени по работе хормейстера в воспитании у певцов ансамблево-хоровых навыков.

В практическом хоровом исполнительстве существуют ансамблевые разновидности — динамические, ритмические, тембровые, интонационные, фактурные и др. Наименования ансамблевых разновидностей носят условный характер. Они неотделимы друг от друга, взаимосвязаны между собой, всегда подчинены главной идее, логике и драматургии музыкального произведения.

Динамический ансамбль, как уравновешенность голосов по силе и громкости звучания внутри партии и в общем хоре, сопряжен с тесситурой. Человеческие голоса обладают динамическими возможностями, прямо пропорциональными тесситурным условиям. С повышением тесситуры динамические возможности возрастают. При равномерных тесситурных условиях хоровые голоса имеют одинаковые динамические возможности, и их палитра тем богаче, чем разнообразнее использованный ими регистр. В условиях относительно высокой тесситуры хор имеет динамические возможности от *pp* до *ff*, тогда как в условиях средней тесситуры они доходят от *pp* до *f*, а при низкой тесситуре — максимум от *pp* до *mf*. В связи с тесситурными условиями голосов принято рассматривать в хоровой звучности следующие виды ансамбля — искусственный и есте-

¹ Чесноков П. Г. Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров. — М., 1961. — С. 26, 36.

ственный, образующиеся при исполнении *неансамблирующих* и *ансамблирующих* аккордов. Они характеризуются одинаковым или неодинаковым напряжением певческих голосов.

Ритмический ансамбль включает все моменты, связанные с темпом, метром и ритмом хорового исполнения. В практическом исполнительстве ритмический ансамбль неотделим от дикционных особенностей, точной артикуляции гласных и согласных звуков. Исполнительская ритмика всегда обусловлена образными задачами, направлена на выявление художественного начала. Любая перемена ритма означает перемену образного строя музыки. Ритмические особенности ансамбля вызываются также общими требованиями ко взятию дыхания обязательно в том темпе, который предписан автором. При смене темпов или сопоставлении различных типов движения не допускается сокращение или удлинение окончаний первого темпового построения. Дирижеры часто просят исполнителей «допеть» или «дослушать» предыдущую фразу и войти в новый темп полностью организовано. Незначительные отклонения от точного ритма могут возникнуть в связи с выразительным произношением поэтического текста, при этом не следует искажать ритм и превращать, например, две ровные восьмые в восьмую с точкой и шестнадцатую. Чрезвычайно важную роль играет одновременное вступление поющих. Н. М. Данилин дал точную оценку этому моменту: «Слаженность хора познается во вступлении после паузы. Каждый понимающий по вступлению партии судит: доучен хор или нет»¹.

В хоровых произведениях применяются самые разнообразные способы изложения музыкального материала — гомофонно-гармонический, полифонический, смешанный, а также народно-песенной полифонии. Таким образом, хоровая фактура сочинения, выражая стилистику и приемы письма, в каждом конкретном случае обуславливает особые формы ансамбля, связанные с фактурой изложения, и устанавливает здесь собственные принципы ансамблирования. Нередки случаи совмещения различных способов изложения (например, гомофонно-гармонический с элементами полифонии).

Гомофонно-гармонический стиль имеет две основные формы изложения: мелодия с аккомпанементом и аккордовое изложение, где нет ярко выраженного мелодического начала.

В первом случае голос, излагающий тематический материал, несколько выделен на фоне общей звучности; следовательно, со стороны ансамбля образуется принцип неизменной динамической и отчасти тембровой перспективы, то есть на переднем плане — тема, все остальное образует фон. Такой способ изложения наиболее типичен для песенного жанра, часто употребляемого в хоровом творчестве. Песни, изложенные в один или два голоса, с небольшими вкраплениями аккордовой фактуры (двух- и трехголосие), наиболее часто встречаются в детской песенной литературе. Они требуют четкого осмысления в функциональном значении каждого голоса: исполняющий мелодию голос всегда несколько выделяется на фоне другого голоса, не имеющего мелодического значения. В качестве примера предлагаем произведение М. И. Глинки «Жаворонок» в переложении для двухголосового хора С. Благообразова (пример 3). Неравнозначность этих двух голосов проявляется в их динамическом соотношении.

¹ Памяти Н. М. Данилина: Письма. Воспоминания / Сост. и ред. А. А. Наумов. — М., 1987. — С. 54.

Пример 3

Жаворонок

Слова Н. КУКОЛЬНИКА

Музыка М. ГЛИНКИ
Переложение для хора С. Благообразова

Moderato

C.
A.

Меж - ду не - бом и зем - лей пес - ня раз - да -

-ет - ся, не - ис - ход - но - ю стру - ей

Не ви - дать пев -

гром - че, гром - че льет - ся. Не ви -

-ца по - леи, где по - ет так гром - ко

-дать, где по - ет так гром - ко

над по - дру - жень - кой сво - ей

над по - дов - жень - кой сво - ей

жа - во - ро - нок звон - кий.

жа - во - ро - нок звон - кий.

Над по - дру - жень - кой сво - ей

Над по - дру - жень - кой сво - ей

жа - во - ро - нок звон - кий.

жа - во - ро - нок звон - кий.

В другом случае темой музыкального мышления является гармонический образ. В хоровой звучности возникает равновесие, при котором ни один голос динамически не доминирует над остальными (пример 4).

Пример 4

Многие лета

Слова В. ТАТАРИНОВА

Музыка В. КИКТЫ

С. I
С. II
А. I
А. II

f Мно - ги - е ле - та, мно - ги - е ле - та, мно - ги - е ле - та

1. Вам на зем - ле. 2. Вам на зем - ле. *mf* Го - лос кры - ла - тый *mf*
Го - лос.

к не - бу не - сет - ся, солн - це в ду - ше и в го - ло - се солн - це
к не - бу, солн - це, солн - це,

чи - сто - е серд - це си - лу рож - да - ет, иск - рен - ним чувст - вом
серд - це, си - лу чувст - вом

все по - беж - да - ет. *f* Мно - ги - е ле - та, мно - ги - е ле - та,
по - беж - да - ет.

мно - ги - е ле - та 1. Вам на зем - ле. 2. Вам на зем - ле.

mf
1. Не - ба не скро - ют се - ры - е ту - чи, бу - ри не сло - мят
2. Сла - ва то - му, кто де - ла - ет сме - ло труд - но - е де - ло,
1. Не - ба, ту - чи, бу - ри,
2. Сла - ва, сла - ва, де - ло,

1. я - вор мо - гу - чий. 2. доб - ро - е де - ло. *f* Мно - ги - е ле - та,
я - вор. де - ло. *f*

мно - ги - е ле - та, мно - ги - е ле - та 1. Вам на зем - ле. 2. Вам на зем - ле.

Пример 5

О. ЛАССО
Мотет

Сопрано

О - cu - lus non vi - dit, nes

Контральто

O - cu - lus non vi -

Полифонический стиль предполагает самостоятельность движения всех голосов партитуры. По мере развития музыкальной ткани меняется их значение. Один голос излагает главное, наиболее важное в музыкально-тематическом отношении, другой — значительное, но менее важное, чем первый, третий ведет самостоятельную линию контрапунктирующего голоса и т.д. Динамическая перспектива их звучности представляет собой сложную, многообразную картину (пример 5).

В практической работе с хором ансамблирование тесно связано с хоровым строем. Процесс выстраивания точной интонации является для исполнителей кропотливой слуховой работой, требующей непрерывающегося внимания к воспроизведению каждого звука, каждой ноты. «Каждый из певцов, — говорил Н. М. Данилин, — должен отвечать за строй, за звук, тогда составится хор. Во время пения нужно анализировать и знать, какие ноты петь выше. Вступить после паузы с верной интонацией в верную ноту в нужном ритме с верными словами — первое условие хорового певца»¹. При интонировании произведений а саррелла певцы, лишённые инструментальной поддержки, опираются на собственные слуховые ощущения ладотональности и звуковысотности в мелодии и гармонии. В связи с этим острота и определенность интонации становится не только необходимым компонентом выразительного исполнения, но и средством, «цементирующим» хоровой строй, и потому — одним из важнейших качеств профессиональной техники хоровых певцов. Среди правил интонирования в хоре — обязательное умение певцов точно петь ступени мажорного и минорного ладов, вводные тоны, мажорную терцию, чистую квинту, большую секунду.

Говоря о проблеме хорового интонирования в целом, нельзя не раскрыть такую ее сторону, как интонирование слова. Здесь на первом месте выступает правильность вокального звукообразования. Певцы хора должны владеть навыками единообразной артикуляции. Единая вокальная позиция в произношении слов выступает основополагающим моментом, при котором решаются дикционно-орфоэпические задачи. Известно, что при разнородной позиционности гласных происходит смещение частотного спектра: гласные и согласные звуки в словах начинают звучать в различных частотных режимах, отдельные тоны «проваливаются». Все это нарушает ровность звуковедения, вносит иногда бессмыс-

¹ Памяти Н. М. Данилина: Письма. Воспоминания / Сост. и ред. А. А. Наумов. — М., 1987. — С. 60.

ленность в пропеваемый текст. Когда же ко всему прочему добавляются и проблемы ритмического ансамбля, а ритмический ансамбль, как известно, — «каркас» дикции в хоре, отсутствие единых принципов вокального произношения ведет к заглушению слова, к неясной хоровой дикции. На качество вокального произношения влияют тесситурные условия и динамика — в высокой тесситуре и при громкой динамике слова произносятся с большим трудом, чем в средней. Необходимо приучать артикуляционный аппарат к отчетливому произношению слов. Согласные звуки произносятся коротко, но так, чтобы каждый согласный был слышен в зале. Гласные звуки должны иметь максимальную протяженность, а согласные — произноситься в самый последний момент. Согласные, оканчивающие слог в середине слова, при произношении переносятся к следующему слогу, а оканчивающие слово при тесном стыке слов — к следующему слову. Нужно заботиться о том, чтобы гласные произносились фонетически определенно, орфоэпически грамотно, не были редуцированными, «смешанными», особенно в музыке распевного характера, где протяженность гласных имеет вокально-интонационную значимость. В пении не следует изменять форму артикуляции гласного звука, она должна быть одинаковой с начала до конца, если это не вызвано определенной художественной задачей. Проблема вокального произношения слов в детском хоре — пожалуй, самая серьезная из всех проблем, стоящих перед дирижером. Нередко можно заметить, что хорошо обученный хоровой коллектив, успешно исполняющий лирические и спокойные произведения и вокально справляющийся с протяженными фразами, значительно хуже звучит при исполнении быстрых сочинений, в которых много разнообразного текста. Среди недостатков в пении отметим звучание гласной в разных позиционных «уровнях» гортани и артикуляционного аппарата, послыл звука в различные резонаторные точки и т.д.

Артикуляция гласных всегда соотносится со звуковедением, штрихами — *legato*, *non legato*, *staccato*, *portamento*, так как известно, что каждая форма звуковедения привносит в артикуляцию собственные индивидуальные черты. При *legato* все гласные плотно «сцеплены» между собой, их артикуляция максимально сближена. Согласные произносятся быстро, не нарушая единого звукового потока. В *non legato* разделение звуков осуществляется кратковременной задержкой дыхания перед новым звуком. В момент задержки дыхания голос быстро и четко перестраивается на новый звук, который имеет готовую форму, не требующую корректирования в процессе пения. В *staccato* поток звуков составляет единую линию. Атака звука происходит толчком диафрагмы при мягкой, гибкой, очень активной реакции гортани. Гласные формируются высококонцентрированно. Голос на *staccato* должен звучать упруго, легко, светло, но не громко.

На интонирование слова также влияют характер дыхания и связанная с ним опора звука. В быстрых произведениях рекомендуется легкое и «близкое» произношение слов, и обязательно с меньшей силой звука; при этом движение артикуляционного аппарата должно быть минимальным, а ощущение дыхательной опоры — стабильным. В музыке драматического склада слова произносятся со значительной артикуляцией, «крупно» (как говорят хормейстеры, «проталкивая»), с сознательным пониманием логики произношения слова, динамической сбалансированности его сильных и слабых слогов, ибо, как известно, насыщенность, «плотность» фактуры (в том числе сопровождения — фортепиано, оркестр), равно как и громкость, «закрывают» текст в хоре.

Некоторые правила орфоэпии

Пишется	Произносится
<i>Б, г, в, д, ж, з</i> в конце слова	[п], [к], [ф], [т], [ш], [с]
<i>о</i> безударное	[а]
<i>д, з, с, т</i> перед мягкими согласными	[д'], [з'], [с'], [т']
<i>я</i> безударное	[и ^е]
<i>н, nn</i> перед мягкими согласными	мягко
<i>Ж и ш</i> перед мягкими согласными	твердо
<i>жж</i> удвоенное (жж)	мягко [ж']
<i>ся и съ</i> — возвратные частицы	[са] и [с']
<i>чн, чт</i>	[шн], [шт]
<i>ч и н</i> , разделенные гласными	[ч] и [н]
<i>стн, здн</i>	[сн], [зн]; [т] и [д] выпадают
<i>сш и зш</i>	[ш̄]
<i>сч и зч</i>	[ш']
<i>кк, тт</i> (удвоенные согласные)	[к̄], [т̄] (вторая согласная выпадает)

Как видим (табл. 2), произносительные особенности отдельно сами по себе не существуют. Они тесно связаны с вокальной техникой, ансамблем, строем.

Задания для самостоятельной работы

Прокомментируйте цитату, приведенную ниже, с позиции установления ансамбля хора и фортепиано и понимания дирижером роли концертмейстера:

«Концертмейстеру хора предстоит работа не легче, чем хормейстеру. Не каждый пианист может быть концертмейстером детского хора, да и не каждый достоин этого. Иногда найти его очень трудно. По моему убеждению, концертмейстер — это педагог. Всей своей работой с хором он учит детей. Прежде всего игра его должна быть очень профессиональной — он пример музыкальности, грамотности и чуткости. Своей игрой на инструменте концертмейстер должен заражать хор, вести его; оставаясь музыкально всегда выше хора, никогда не отрываться от него, помогать ему в создании трактовки, тонко чувствовать нюансы выразительности, получающиеся у хора в данный момент в силу детского восприятия музыки данного сочинения, и, возможно, даже подстраиваться под хор, не переступая пределов хорошего вкуса. Концертмейстер — помощник и соратник руководителя, разделяющий его установки, требования, отношение к делу, к детям»¹.

¹ Пономарев А. С. Жизнь детского хора // Воспитание музыкой: Из опыта работы / Сост. Т. Вендрова, И. Пигарева. — М., 1991. — С. 106.

4. Основные репетиционные приемы работы с отдельными хористами, ансамблями, хоровыми партиями и всем коллективом

Установление унисона. Унисон в хоровом пении имеет историческое значение. Хоровое исполнительство в своей первоначальной форме организовалось именно через унисонное пение. Для европейской хоровой культуры (до IX в.) было характерно унисонное или октавное хоровое пение без разделения хора на партии. Когда унисонное пение художественно окрепло, профессионально оформилось и стало привлекательным для слушательской аудитории, появились ранние формы двух-, трех- и многоголосия. Принципы деления хора на голоса, равно как и состав хора, эволюционировали вместе с развитием вокально-хоровых жанров. Таким образом, в историческом развитии ансамблевого пения (от унисонного пения к многоголосному) видятся и частные предпосылки современной хормейстерской работы — последовательность в овладении навыками многоголосного пения через унисонное пение.

Унисон в хоре — основная забота хормейстера. Пение чистых унисонов всегда сопряжено с правильным звукообразованием, певческим дыханием, единой вокальной манерой, дающими в итоге сочетаемый тембр различных голосов — *смешанный, хоровой тембр*. На начальном этапе работы над унисоном хормейстер определяет качественное состояние каждого певца: *способность к интонационному ансамблированию, внимательное отношение к любой ноте, поющей в унисон*.

Когда хоровой коллектив уже отобран и певцы определены по хоровым партиям, создается серьезная база для систематической, последовательно выстроенной работы. В этот начальный период решается наиболее существенная задача — установление в хоре чистого унисонного звучания. Не секрет, что именно работа над унисоном в хоре сопровождает весь репетиционный процесс, и не только в начинающем коллективе, но и в хоре опытном, сложившемся, имеющем профессиональную выучку.

С другой стороны, дирижеру важно уметь предугадать перспективность вокально-слухового развития детей. Интонационная восприимчивость хористов на раннем этапе их становления бывает разной и воспитывается долго.

Итак, не следует преждевременно переходить к этапу работы с многоголосными произведениями, не закрепив ориентированность певцов в твердом унисонном звучании. Это самое главное условие в хоровой работе начального периода. Ранний переход хора на многоголосное пение влечет за собой дополнительные проблемы как для хормейстера, так и собственно для хора. При этом теряется плановость слухового воспитания певцов, вызывается известного рода «неряшливость» интонации, что в итоге создает трудности хорового строя и ансамблирования. Естественно стремление многих коллективов и их руководителей освоить многоголосное пение. Однако на практике хоровой коллектив не всегда способен качественно проявить себя в исполнении многоголосных сочинений. Многоголосие такого хора представляет собой чаще всего «разноголосие» с призвуками «соседних тонов». Это происходит обычно по вине руководителя: произведение оказывается сложным для хора, навыков и умений для того, чтобы пение многозвучных сочетаний было чистым, у коллектива еще нет.

Воспитание унисонного пения способствует зарождению хорового ансамбля (в том числе его отдельного вида — *частного ансамбля*) и хорового строя и

должно начинаться с твердого правила: в примарной зоне на простых попевах, насчитывающих один-два звука, вначале следует *достичь* интонационного единства и затем *закрепить* его. Чрезвычайно важно при этом научить певца слышать свой голос в сочетании с голосами других певцов. В данной ситуации весьма желательна поддержка на инструменте (фортепиано, скрипке) или голосом хормейстера. Любопытно отметить, что многие учителя пения и регенты дореволюционной России проводили хоровые спевки, сопровождая пение собственной игрой на скрипке. Это неудивительно, так как скрипка наиболее близка человеческому голосу; поющие, прислушиваясь к звучанию инструмента, имеют возможность имитировать интонацию, манеру звуковедения и тонкость штрихов.

Процесс закрепления интонационного единства может быть длительным по времени и зависит от интонационно-слуховых данных певцов. Среди рекомендаций, касающихся создания хорового ансамбля, выделим высказывание А. А. Егорова: «Работа над освоением частного ансамбля заключается в том, чтобы сначала предложить спеть звук отдельно одному голосу, потом одновременно двум и выровнять их на одной (унисонной) звучности. Затем к этим двум голосам присоединяется третий голос и также выравнивается в звуке с первыми двумя. В результате должно образоваться небольшое ансамблевое звено, которое и будет служить началом построения ансамбля во всей партии»¹. Сведение правильно интонирующих голосов к унисонному звучанию — основная задача, стоящая перед коллективом и руководителем. Возможно, что вначале будет непросто достичь интонационного единства (причины мы указывали, напомним, что одна из них — различные вокально-слуховые данные детей), однако работа должна проводиться постоянно и последовательно. Руководитель обязан внимательно следить за развитием и закреплением навыков унисонного пения.

На качество унисона влияют самые разнообразные факторы, прежде всего неоднородность певческих тембров. Сложить в едином стройном звучании голоса, обладающие различными тембровыми свойствами, — порой неразрешимая задача. Например, голоса светлого легкого тембра не сливаются с темноокрашенными голосами, глубокими по наполнению, не сочетаются и голоса с противоположной вокально-позиционной настройкой, т. е. звучащие в различных резонаторных полостях. Серьезные проблемы в создании чистого унисона возникают в том случае, когда певцы хора поют звуком разной плотности, «широким» и «узким», «полетным» и «не полетным», а также сильным звуком. Поэтому желательно добиваться единства в звукообразовании, общей вокальной манеры. Заметим, что перечисленные качества звука не являются достоинствами голоса и, следовательно, в ансамблевом пении не могут рассматриваться как дополняющие друг друга. Хормейстеру следует научиться различать певческие голоса, способные сливаться и тем самым создавать тембр хоровой партии уникальной красочности, и голоса, не имеющие такой способности.

Интервалы в унисонном пении. Мелодические линии разучиваемых произведений сотканы из всевозможных интервалов. Каждый из них имеет свою собственную интонационную природу и механизм исполнения: чистые интервалы — прима (ч.1), кварта (ч.4), квинта (ч.5) — интонируются устойчиво; ма-

¹ Егоров А. А. Теория и практика работы с хором. — Л., 1951. — С. 79.

лые и большие — секунды (м.2, б.2), терции (м.3, б.3), сексты (м.6, б.6) и септимы (м.7, б.7) — соответственно с односторонним сужением и расширением; увеличенные и уменьшенные — ув.4, ум.5, ув.2, ум.7 — с двусторонним расширением и сужением. Отдельную область в интонировании интервалов составляет пение секунд — прежде всего больших секунд вверх и малых — вниз. Хрестоматийными стали слова хормейстера Н. М. Данилина, обращенные к певцам: «Самое трудное петь *тон* и *полутон*. Основа чистого пения — пение целого тона вверх. Когда мы берем хоровую партитуру и видим в партиях много больших секунд наверх, мы знаем, что это будет трудно для хора»¹.

Интонирование энгармонических звуков также имеет свои закономерности, обусловленные, с одной стороны, ладовым тяготением, с другой — ощущениями вводнотоновости в натуральном и темперированном строях. Так, например, верхние звуки увеличенной кварты (*до* — *фа-диез*) и уменьшенной квинты (*до* — *соль-бемоль*) в темперированном строе по высоте одинаковы (энгармоничны). Разрешение этих интервалов в певческо-хоровой практике будет производиться с учетом более острого тяготения натурального строя, т.е. *фа-диез* будет исполняться с тенденцией к повышению, а *соль-бемоль* — с тенденцией к понижению; в результате *фа-диез* и *соль-бемоль* могут иметь различную звуковысотность. Интонирование диатонических и хроматических полутонов также имеет свои особенности: диатонические поются тесно; хроматические — широко. Любопытно, как Данилин объяснял певцам интонирование диатонических и хроматических полутонов: «Есть полутоны *большие* и *малые*, на разных нотах — *малые*, на одинаковых — *большие*: *до* — *си* — “малый” полутон, петь близко; *до* — *до-бемоль* — “большой”, петь дальше»².

В интонировании ступеней мажорного и минорного ладов интервалика *индивидуализирована* и зависит от внутрिलाдовых тяготений.

Так, I, IV, V ступени в мажоре и миноре, будучи основой тональности, не могут звучать выше или ниже заданного тона. Однако если хор будет петь в миноре I и V ступени так же устойчиво, как в мажоре, то эти ступени окажутся звучащими ниже заданной ладотональности. Чтобы сохранить нужную высоту лада, певцам необходимо интонировать I и V ступени с тенденцией к повышению; IV ступень при движении мелодии вверх исполняется с тенденцией к повышению, а при движении мелодии вниз — с тенденцией к понижению.

II ступень, как в мажоре, так и в миноре, интонируется высоко с тенденцией отклонения от темперированной в сторону повышения, причем в миноре это отклонение оказывается более значительным, чем в мажоре, в котором наибольшее отклонение наблюдается лишь в тех случаях, когда II ступень является неаккордовым звуком.

III ступень, как характеризующая лад, в мажоре интонируется высоко, в миноре — низко. Требование петь мажорную терцию высоко, а минорную — низко в практике работы с хором не случайно. Однако «мажорное трезвучие с очень высокой терцией звучит жестко» (В. Краснощеков). Плохое в акустическом отношении звучание дает и чрезмерно низкое интонирование терции в минорном трезвучии.

¹ Памяти Н. М. Данилина: Письма. Воспоминания / Сост. и ред. А. А. Наумов. — М., 1987. — С. 52.

² Там же.

VI ступень натурального минора и гармонического мажора интонируется с тенденцией к понижению и несколько ниже темперированной. Как неаккордовый звук, она интонируется на уровне темперированной.

VI ступень в натуральном мажоре и мелодическом миноре интонируется высоко.

VII ступень в мажоре, а также в гармоническом миноре, как вводный тон, интонируется очень высоко и звучит выше темперированного звука. VII ступень в натуральном миноре интонируется с тенденцией к понижению и по высоте своей приближается к натуральной (ниже темперированной)¹.

Таким образом, перед хормейстером возникает сложная задача, суть которой заключается в том, чтобы в репетиционной работе добиться *чистого интонирования интервалов вокальным унисоном*, образованным хоровой партией, группой партий, всем хором.

Многоголосное пение. Все методики хорового обучения и системы развития музыкально-певческих способностей изначально предполагают подготовку певцов к многоголосному пению. Многоголосное пение, стройное и слаженное, является высшей художественно-исполнительской формой в хоровом искусстве. Чередование гармонических сочетаний, *красота* которых обусловлена благородством человеческих тембров, собственно, и вызывает эстетическое удовлетворение, является конечной художественной целью в творческом процессе.

Работа над многоголосием должна вестись последовательно и систематично. Это напрямую зависит от правильно выбранных методических приемов. Останемся на некоторых из них.

Многоголосное пение должно пониматься певцами как сумма (сложение) нескольких, звучащих одновременно унисонов, т. е. как *ансамбль унисонов*. В этом определении заключена целенаправленность работы хормейстера, это же является и необходимой установкой для практической работы певцов. На первом этапе работы над многоголосием (двух-, трехголосием) хормейстер добивается уверенной интонационной устойчивости в исполнении певцами своей мелодии. Выучивание каждого голоса должно сопровождаться ладо-гармонической поддержкой. Кроме того, хормейстер внимательно должен следить за вокально-тембровым звучанием хоровой партии. Когда интонационная устойчивость отдельной партии будет достигнута и звучание станет тембрально выраженным, можно приступать к соединению двух (заметим, пока только двух) хоровых партий. В результате такой работы должны появиться *уверенность одновременного звучания и сознательное слышание певцом (во время собственного исполнения) другой хоровой партии, другого хорового голоса*. Такое автономное и сознательно контролируемое исполнение певцом своей хоровой партии положит начало достижению уверенно звучащего хорового многоголосия.

В предыдущем разделе мы говорили о мелодическом исполнении интервала, имея в виду то, что все мелодии сотканы из интервалов. С началом работы над многоголосием в его простейших, двухголосных формах выявляются признаки *общего строя — мелодического*, связанного с протяженностью исполнения каждого звука одной группой певцов, и *гармонического*, связанного соответственно

¹ Система интонирования ступеней мажорного и минорного ладов приводится по кн.: Чесноков П. Г. Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров. — М., 1961.

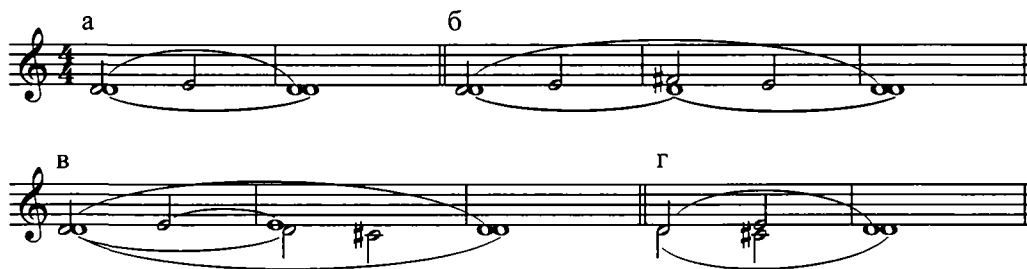
с проблематикой вертикальных соотношений внутри интервала. В этих двух измерениях следует рассматривать любой интервал. Вертикальное выстраивание различных интервалов происходит на основе тех же принципов, которые определены их мелодическим интонированием в связи с ладовыми ощущениями (см. предыдущий раздел).

В хоровой репетиционной практике часто пользуются термином *октавный унисон*, который, по мнению авторов, не совсем точно раскрывает смысл интервала. Правильнее было бы сказать: *октава унисонов* (если продолжим этот ряд, то получим *секунду унисонов*, *терцию унисонов*, *кварту унисонов* и т.д.), имея в виду не только интервал, образующийся между двумя тонами, но и то, что каждый из тонов поется унисоном певцов. Под термином *октавный унисон* прежде всего подразумевают октаву как таковую, т.е. акустическое свойство чистой октавы (наряду с чистой примой и чистой квинтой), имеющей ограниченное число биений, не учитывает унисонно-хоровую природу исполнения каждого ее тона.

Работа над развитием многоголосия обычно проходит на различных стадиях репетиционного процесса. Например, при пении упражнений курса «Хоровое сольфеджио» постоянно проверяется интонационно-слуховая готовность певцов к «расщеплению» унисона. Чрезвычайно полезно использовать в качестве вспомогательного материала упражнения или небольшие произведения, где унисоны перемежаются с двух-, трехголосными созвучиями. В таких упражнениях вырабатываются навыки точного исполнения как созвучия (например, интервала, трезвучия) после унисона, так и унисона после созвучия. Распространенные варианты такого упражнения — прима, секунда (или терция), прима (пример 6 а, б, в, г). Хоровые упражнения могут также состоять из одних больших секунд или быть преобразованы в более сложные построения — квинту, терцию, квинту, септиму, квинту (пример 7). Такие упражнения часто применял В.Г. Соколов.

Более сложные многоголосные упражнения содержат важные задачи воспитания гармонического слуха и сознательного ориентирования в звучащей гармонии. Приведем в качестве примера несколько таких упражнений, заимствованных из «Краткой методы пения» Г. Я. Ломакина. В них представляют интерес задания: последовательность терций, обращенных в сексты (пример 8); нахождение певцами квинтового и септового тона (I и II голоса) от нижней ноты (III голос) (пример 9); попеременное включение голосов в относительно неустойчивой гармонии с последующим выстраиванием тонического трезвучия (пример 10).

Пример 6 (а, б, в, г)



Пример 7 (а, б, в, г)

а

б

в

г

Пример 8

Andante

Г. ЛОМАКИН
«Краткая метода пения»

C. *p*

A. *p*

f *p*

f *p*

Пример 9

Г. ЛОМАКИН
«Краткая метода пения»

Allegretto

The musical score for Example 9 is written in 4/4 time and marked *Allegretto*. It consists of three systems of staves. The first system has three staves labeled I, II, and III. The second system has two staves. The third system has two staves. The music is in a key with one flat (B-flat major or D minor). The dynamics are marked as *p* (piano), *f* (forte), and *pp* (pianissimo). The first system shows a melody in the upper staves and a bass line in the lower staff. The second system continues the melody and bass line. The third system concludes the piece with a final cadence.

Пример 10

Г. ЛОМАКИН
«Краткая метода пения»

Andantino

The musical score for Example 10 is written in 4/4 time and marked *Andantino*. It consists of two systems of staves. The first system has two staves. The second system has two staves. The music is in a key with one flat (B-flat major or D minor). The dynamics are marked as *f* (forte), *p* (piano), and *pp* (pianissimo). The first system shows a melody in the upper staff and a bass line in the lower staff. The second system continues the melody and bass line, concluding with a final cadence.



Пример 11



Проверенным приемом развития многоголосного пения являются каноны. На начальном этапе применяются простейшие в мелодическом отношении каноны, насчитывающие буквально несколько тактов (пример 11).

Работа над многоголосием в продвинутом хоре. С усложнением технических задач в хоровой партитуре, когда количество голосов увеличивается до 5—7 (при этом голосоведение для хоровых партий оказывается неудобным), возникает иной уровень требований к воспитанию в коллективе навыка многоголосного пения. Это напрямую связано с решением более сложных задач хорового строя и ансамбля.

В детском хоре, рабочий диапазон которого, как правило, меньше двух октав (точнее, октава с квинтой-секстой), длительное использование многоголосной фактуры вынуждает каждую отдельную хоровую партию располагаться в довольно узкой, обособленной регистровой зоне, часто не совпадающей с удобными для пения рабочими нотами. Различные тесситурные условия требуют применения *искусственного ансамбля*, при котором хормейстеру необходимо следить не только за точным интонированием певцов в различных тесситурах, но и за правильностью образования регистров, за тембровыми особенностями хоровой партии и всего хора. Так, в некоторых хоровых партитурах партия первых сопрано может быть записана высоко, а партия вторых альтов — низко (достаточно вспомнить, например, некоторые части духовно-литургической музыки Д. С. Бортнянского, П. Г. Чеснокова, А. Д. Кастальского). В этом случае у первых сопрано будет преобладать головное звучание, у альтов — грудное. Сочетание различных регистров, их выравнивание в единой плоскости тембрового звучания, безусловно, сугубо ансамблевая проблема, которая в рабочем порядке будет связана с решением вокально-технических задач. Тоны аккорда, поющиеся в различных вокальных манерах, часто кажутся звучащими фальшиво, нестройно по причине несогласованности тембров между собой. Верхние

ноты аккорда, имея преимущественно головное звучание, обладают иным частотным спектром, нежели нижние.

При исполнении многоголосных произведений можно встретиться и с другой проблемой — динамическим «разряжением» звучности хора (ослаблением силы звука). Достижение равномерного по силе и плотности звучания в каждой партии соотносится не только с понятием искусственного или тембрового ансамбля, упомянутых выше, но и с проблемой строя, его главных разновидностей — гармонического и мелодического. Поэтому дирижер хора, выбирающий многоголосное произведение для разучивания, обязательно учитывает качественное состояние своего коллектива, его *подвижность* в преодолении тесситурных и других трудностей в *многоголосной фактуре*. В последовательности овладения стройным многоголосным пением следует рекомендовать репертуар, где хоровые партии не замкнуты на узком диапазоне и охватывают *несколько регистровых зон*, как *удобных* в тесситурном отношении, так и *относительно удобных*, находящихся чуть выше или ниже основных *рабочих нот*¹.

Вопросы для самопроверки

1. Как вы думаете, с какой целью известный хормейстер Н. М. Данилин рекомендовал: «В партии спеваться парами, потом маленькой группой. Спеться с соседом, чувствовать его дыхание, биение его сердца. Если у него кончается дыхание, тянуть, пока он берет дыхание. Это и есть цепное дыхание. Отсюда начинается ансамбль»².
2. Каковы интонационная природа и механизм исполнения простых интервалов?
3. Каковы особенности исполнения диатонических и хроматических интервалов?
4. Каким образом работа над многоголосием проходит на различных стадиях репетиционного процесса?

5. Методика работы над вокально-певческими упражнениями в хоре

Распевание в хоре — это настройка коллектива певцов на певческую установку, правильное дыхание и звукообразование, на звучание вокального аппарата. Распевание в хоре должно согласовываться с вокальным строем разучиваемого репертуара и быть направлено на поддержку его звучания. Длительность распевания не должна превышать 10—15 минут репетиционного времени. В распеваниях не всегда имеет смысл доходить до крайних звуков диапазона. Следует помнить, что певческий голос «разогревается» нескоро и начинает полноценно звучать лишь через 30—40 минут после начала репетиции.

В распеваниях достаточно ограничиться рабочим диапазоном певческого голоса: *ре* первой октавы — *фа*, *фа-диез* второй октавы у сопрано; *си-бемоль* первой октавы — *ре* второй октавы у альтов. Юношеские (мутирующие) голоса поют в диапазоне *до* малой октавы — *ре*, *ми-бемоль* первой октавы (пример 12 а, б).

Обычно распевка коллектива проводится в тесной связи с обучением элементарным основам теории музыки. В таких упражнениях внимание поющих направляется на интонирование ступеней лада, на пение тонов и полутонов, на хоровой строй (пример 13).

¹ Напомним, что понятием «рабочие ноты» характеризуется участок рабочего диапазона. По словам Н. М. Данилина, на рабочих нотах голос должен петь чисто и сколько угодно.

² Памяти Н. М. Данилина: Письма. Воспоминания / Сост. и ред. А. А. Наумов. — М., 1987. — С 51.

Пример 12 (а, б)

М. ГЛИНКА
Упражнения

а Спокойно

б Медленно

и т. д.

Пример 13

1-й полутон 1/2

до - ре, ре - ми, ми - фа,

фа - ми, ми - ре, ре - до.

отдых

2-й полутон 1/2 1/2

соль - ля, ля - си, си - до, до - си, си - ля, ля - соль

Полная гамма

В распеваниях отрабатываются правильное дыхание, элементы звукообразования, использование регистров и резонаторов, округлость звука и пр. К работе над высокими нотами следует приступать только на «разогретых» голосах.

Одно из начальных упражнений, рекомендуемых Г. Я. Ломакиным в «Краткой методе пения», рассчитано на высокие голоса (дискант или тенор) и потому имеет довольно большой диапазон: *до* первой октавы — *ля* второй октавы. Приводим рекомендации Ломакина к использованию упражнения: «Сначала учитель должен заставить учеников несколько раз петь один звук *до*, потом *ре*, и так далее, на гласные буквы, с полуоткрытым ртом, и после каждого звука переводить дыхание». Интересно отметить, что разделение певческих регистров соотносится с использованием конкретных гласных звуков в каждой регистровой зоне. Так, нижние тоны голоса — гласная *а*, средние тоны — *о*, высокие — *у*. При движении голоса вверх с нижних тонов в грудном регистре до начала звуков микстового (смешанного) регистра (от *до* первой октавы до *фа* первой октавы, по определению Ломакина, «грудных звуков») используется гласная *а*; в смешанном регистре (от *соль* первой октавы до *до* второй октавы, или «смешанных звуков») используется гласная *о*; в головном регистре (от *ре* второй октавы до *ля* второй октавы, или «головных звуков») используется гласная *у*. При движении вниз с верхних тонов принцип использования гласных несколько меняется. Появление после головного регистра на ноте *ре* второй октавы гласной *о* (а это уже середина голоса) служит сигналом для округления звука, а также свидетельствует о готовности к смене регистра («заведению регистра за регистр». — Г. Ломакин). Тем же объясняется появление гласной *а* на ноте *си* первой октавы. Нижние тоны *ми*, *ре* и *до* первой октавы округляются гласной *о* (пример 14).

Пример 14

Г. ЛОМАКИН
«Краткая метода пения»

(Повторять)

Грудные звуки *Смешанные звуки*

а, а, а, а, а, а, а, а, о, о, о, о,

Головные звуки

о, о, о, о, у, у, у, у, у, у, у, у, у, у,

у, у, у, у, у, у, о, о, о, о, а, а, а, а,

а, а, а, а, о, о, о, о, о, оа.

В распевания включаются как традиционные распевочные упражнения, так и небольшие мелодические попевки из разучиваемых хоровых сочинений (пример 15).

В хоровой практике получили распространение распевки, основанные на простых полифонических формах, таких, как имитация и канон. Эти упражнения развивают ансамблевые навыки, вырабатывают ориентацию певцов в многоголосном пении, а также позволяют решать проблемы уравнированности различных голосовых партий (примеры 16 и 17).

Полезно сочетать распевание с выработкой навыков пения многоголосия. Простейший вид выстраивания трезвучия или аккорда — пение гаммы с остановками на звуках аккорда¹ (пример 18).

Пример 15

В. КАЛИННИКОВ

«Жаворонок»



Пример 16

Г. ЛОМАКИН

«Краткая метода пения»

Канон на три голоса

A

Как я ве - сел! Хо - чешь ли иг - рать со мной?

B

Как ты ве - сел! Я хо - чу иг - рать сто - бой.

C

Как ты ве - сел! Мы хо - тим иг - рать сто - бой.

Пример 17

Г. ЛОМАКИН

«Краткая метода пения»

Канон на четыре голоса

A

Динь, динь, динь, динь, слы - шишь ко - ло - ко - ла звон?

B

Динь, динь, динь, динь, слы - шишь ко - ло - ко - ла звон?

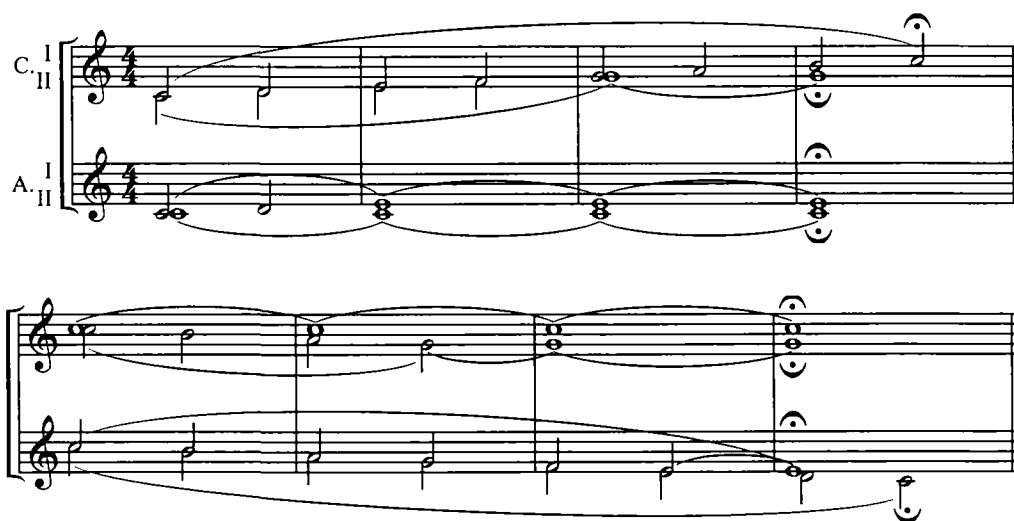
C

Как для слу - ха сла - док он!

D

Зов к по - ко - ю!

Пример 18



В примере 18 показаны остановки хорových голосов на звуках тонического аккорда. Возможны также варианты, в которых остановки делаются на субдоминантовой или доминантовой гармонии. Это отрабатывается как на упражнениях, уже знакомых певцам, так и импровизационно, при помощи «живого нотного стана» — руки дирижера: пять пальцев левой руки хормейстера превращаются в нотный стан (пять нотных линейек), а пальцами правой руки дирижер показывает местоположение нот, исполняющихся певцами хора. За каждым пальцем правой руки может быть закреплена отдельная хоровая партия: например, за пятым пальцем — вторые альты, за четвертым — первые альты, за третьим — вторые сопрано, за вторым — первые сопрано².

В многоголосных распеваниях применяется также метод «устных подсказок», который благотворно воздействует на выработку гармонического строя. Выстроив в хоре трезвучие (допустим, *ре — фа-диез — ля* первой октавы), дирижер предлагает каждой хоровой партии подняться или опуститься на некоторый интервал, например, альтам — на полтона вниз, первым сопрано — на полтона вверх, вторым сопрано — на полтона вниз и т.д. При этом дирижер внимательно следит не только за интонацией певцов, но и за другими элементами хорового звучания — цепным дыханием, качеством и силой звука. В ходе репетиций такие упражнения вносят оживление в творческий процесс, заставляя певцов быть предельно внимательными и собранными.

Отдельные упражнения-распевания могут быть построены по принципу диатонических и хроматических секвенций в восходящем и нисходящем движении. Образцы упражнений можно найти в книгах А. А. Егорова и В. Г. Соколова.

¹ Сравните с распевочным упражнением № 12 из Приложения.

² Многие хормейстеры (например, А. С. Пономарев) великолепно владеют системой «пальцевой партитуры», добиваясь от хора удивительных результатов. Обученный таким образом хор, как правило, обладает хорошей гармонической стройностью и интонационной чистотой.

Задания для самостоятельной работы

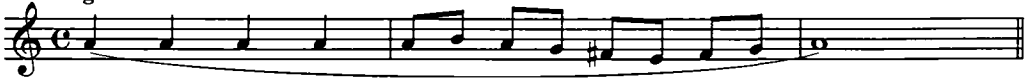
1. Проанализируйте более детально следующие условия, необходимые в работе над вокально-хоровыми упражнениями:

- сознательное отношение учащихся к учебным задачам;
- постепенное и последовательное усложнение учебных задач;
- учет особенностей процесса образования навыков;
- эмоциональность руководителя;
- охват целого комплекса заданий, их разнообразие, регулярность и последовательность работы над ними.

2. Определите, какие из предложенных упражнений (см. пример 19 а, б, в, г, д, е, ж, з) отвечают следующим задачам:

Пример 19 (а, б, в, г, д, е, ж, з)

а **Legato**



б **Staccato**



в **Медленно**



г **Staccato e legato**



д **Умеренно**



е **Очень быстро**



ж **Маршеобразно**



з



- 1) выработки навыка пения по руке дирижера вне ритма;
- 2) выработки навыков спокойного певческого дыхания в напевном и легком звучании голосов;
- 3) выработки опертого дыхания при смене различной динамики в подвижных темпах;
- 4) выработки отрывистого характера звуковедения;
- 5) выработки навыка исполнения маркатированного штриха с применением твердой атаки звука;
- 6) выработки навыка исполнения различных типов звуковедения;
- 7) выработки интонационной точности в различных ладовых наклонениях;
- 8) выработки единой позиции при прерывистой подаче звука¹.

3. Используйте в практической работе с хором комплекс распеваний, помещенный в Приложении к данной книге. Обратите внимание на предложенную последовательность упражнений, определите самостоятельно границы упражнений, исходя из диапазонов детей младшего и среднего школьного возраста.

6. Подбор учебного и концертного репертуара

Подбор репертуара. Произведения, предназначенные для разучивания в хоре, должны соответствовать его оптимальным возможностям, уровню профессиональной подготовки певцов и, что особенно важно, обладать высокими художественными качествами. Подбирая репертуар, дирижер обязан учитывать вокальные особенности коллектива, способность справляться с техническими задачами в произведениях. Брать сразу сложные и объемные произведения не следует. Для хористов разучивание и исполнение трудного сочинения может оказаться неразрешимой проблемой, что в итоге скажется на продуктивности работы коллектива, может вызвать физическое утомление и даже негативное отношение к сочинению. Сложное произведение, как показывает практика, нужно включать в репертуар весьма осторожно, с обязательным учетом всей последовательности его изучения. В то же время и количество легких произведений должно быть ограничено, так как облегченный репертуар не всегда служит стимулом профессионального роста коллектива. Главное — чтобы репертуар был интересен хористам. Поддержание этого интереса дает огромные преимущества в работе.

При подборе репертуара следует учитывать стилистическую и жанровую направленность музыки. Успешно концертирующий хоровой коллектив имеет в перечне исполняемых им пьес произведения различных эпох и композиторских школ. Это могут быть сочинения старинных мастеров (добаховский период) и сочинения композиторов-полифонистов (включая И. С. Баха), венских классиков, композиторов-романтиков, представителей современных зарубежных композиторских школ; в русской музыке — произведения композиторов доглинкинской поры (духовная и светская музыка, канты) и классические сочинения; современная отечественная музыка. Отдельной страницей репертуарного списка могут стать обработки народных песен, выполненные выдающимися композиторами и дирижерами. Песенный жанр, как основной в исполнительском творчестве детей, может быть представлен романсами и песнями русских

¹ Правильные ответы: 1—з, 2—а, 3—е, 4—б, 5—ж, 6—г, 7—д, 8—в.

композиторов — М. И. Глинки, П. И. Чайковского, А. С. Аренского, А. Т. Гречанинова, Вас. С. Калинникова, Вик. С. Калинникова, произведениями композиторов-песенников советского периода — И. О. Дунаевского, А. Н. Пахмутовой, В. Я. Шаинского, Е. П. Крылатова и других.

Не менее половины репертуара должны составлять хоры *a cappella*. Это подтверждается опытом работы многих детских коллективов, обладающих хорошей вокально-хоровой выучкой, которые могут представить полную концертную программу музыки *a cappella*.

Для развития хорового коллектива важно не замыкаться в рамках какого-либо одного направления (например, только культовой музыки или только легкого, полужанрового песенного жанра). Г. А. Струве в книге «Школьный хор» говорит об очень важном факторе, связанном с чувством меры, когда расчет репертуара на внешний эффект или излишняя академичность программы воспринимаются как крайности. В первом случае «увеселительный крен», умиление солистами — «маленькими вундеркиндами», лишние «бисы», спекуляция на модном репертуаре ничего, кроме вреда, не приносят. В другом, считает Г. А. Струве, — «при излишней академичности программы дети не должны превращаться в холодные клавиши пусть даже отлично настроенного “инструмента”, не должны потерять прелести, обаяния, непосредственности исполнения, но в то же время — должны достичь академичности. Хормейстерам всегда надо помнить, что детское хоровое искусство — самостоятельная область искусства с присущей ему детскостью»¹ (разрядка наша. — *Авт.*).

Регулярное посещение хормейстером концертов и выступлений различных исполнительских коллективов способствует ознакомлению с новыми хоровыми произведениями, дает повод к сравнительному анализу. Кроме того, дирижер обязан следить за публикациями песенно-хоровой музыки. У каждого практикующего хормейстера за годы работы с хором складывается необходимая домашняя библиотека хоровой и методической литературы, которая пополняется новыми поступлениями.

Художественная оценка произведений, включаемых в репертуар, налагает большую ответственность на руководителя, которому порой приходится вступать в «спор» с мощной «индустрией» массовой культуры (прежде всего в области песни), ушедшей сегодня весьма далеко от традиций песенного искусства прошлого.

Формирование концертных программ. В исполнительской хоровой практике принято различать две основные формы концертных выступлений — сольный концерт и участие в сборном (сводном) концерте.

Выступление хора в *сольном* концерте предоставляет творческую свободу исполнителям, позволяет быстрее адаптироваться на сцене и устанавливать контакт со зрительным залом. В *сольном* концерте хора дирижер выстраивает программу, исходя из условий драматургии. Вот как об этом говорит Г. А. Струве: «В ходе концерта обязательно наличие контрастов, темповых спадов, разнообразие тематики песен, настроения. Это своеобразная мозаика, гамма чувств и музыкальных образов, подчиненная одной форме — концерту. Дирижер должен определить переломный, кульминационный момент концерта, т. е.

¹ Струве Г. А. Школьный хор: Книга для учителя. — М., 1981. — С. 65.

где его вершина, где полуфинал (финал отделения) и где финал (конец концерта)»¹.

Чаще всего произведения выстраиваются по хронологическому принципу: вначале — старинная музыка, ближе к концу — сочинения современных авторов; или группируются по стилистическим либо жанровым «блокам», например, группу из 2—3 сочинений культового жанра сменяют пьесы зарубежных авторов XIX в., следом за ними — русская классика, обработки народных песен, миниатюры современных авторов и т.д. Такая последовательность упорядочивает процесс восприятия концерта слушателями. В сольной концертно-хоровой практике не принято ставить рядом произведения далеких жанрово-стилистических форм (например, духовное сочинение и детскую шуточную песенку), а также вначале давать быстрые пьесы, а потом — медленные. Принцип формирования программы по темповому контрасту (медленное сочинение — быстрое — медленное — быстрое) нецелесообразен, поскольку в нем кроется формальный подход.

Отдельно следует сказать о соседстве сочинений, исполняемых с инструментальным сопровождением и без сопровождения. Как известно из курса хороведения, в сочинениях без сопровождения хор тяготеет к интонированию в натуральном строе. В связи с этим дирижеры обычно а капелльной части программы отводят первую половину концерта, а сочинения с сопровождением исполняют ближе к концу. Смешанный принцип компоновки программы признается менее удачным, однако если в этом есть необходимость, то рекомендуется придерживаться хронологическо-тематического порядка.

Произведения сольного хорового концерта должны быть разнообразны по своим техническим задачам. После сочинений, насыщенных громкой динамикой и напряженной тесситурой, желательно ставить произведения более спокойного характера, чтобы снизить нагрузку хора. Опытный дирижер обеспечивает коллективу режим работы, позволяющий хору звучать стабильно в течение всего концерта. «Несмотря на предварительные распевания перед концертом, — замечает Г.А. Струве, — хор осваивается с акустикой зала, начинает “звенеть”, звучать в полную силу лишь к концу первого отделения, поэтому наиболее сложные произведения, требующие большой отдачи, следует помещать во втором отделении, когда происходит большой “разогрев” хора»².

Полный сольный концерт обычно состоит из двух отделений по 45 минут с антрактом между отделениями в 15 минут. Иногда продолжительность концерта может сокращаться за счет антракта или за счет собственно исполнительского времени.

Дирижер хронометрирует (уточняет) продолжительность звучания каждого отдельного номера, оставляя время для выхода и перестраивания (по необходимости) хорового коллектива, для объявления номеров программы ведущим, на аплодисменты зрительного зала. Обычно количество произведений, исполняемых в отделении концерта, может быть около 10—12 при условии звучания каждого по 2—3 минуты. Такая форма сольного выступления хора подтверждена традициями концертно-исполнительской практики.

¹ Струве Г.А. Школьный хор: Книга для учителя. — М., 1981. — С. 63.

² Там же. — С. 64.

Примерная программа концерта продвинутого хорового коллектива

Первое отделение

Маренцио Л. Сумерки.

Мартини Л. Tristis.

Бах И. С. Терцет из «Магнификата».

Перголези Дж. «Stabat Mater», № 1, 8.

Лассо О. Тик-так.

Бриттен Б. Рождественские гимны («Колыбельная», «Какое прелестное дитя»).

Римский-Корсаков Н. Редает облаков летучая гряда.

Рахманинов С. Вокализ.

Чесноков П. Зеленый шум.

Второе отделение

Знаменный распев.

Кастальский А. Литургия св. Иоанна Златоуста (две части).

Рубин В. Над Москвой великой златоглавою.

Гречанинов А. Ноктюрн.

Парцхаладзе М. Озеро.

Пахмутова А. Песня о родной земле.

Щедрин Р. Тиха украинская ночь.

Шаинский В. Веселая fuga.

Хромушин О. Серебряный дождь.

Русская народная песня «Веники» в обработке Ф.Рубцова.

Программа выступления хора, рассчитанная на исполнение песенных форм, также должна быть выдержана по тематическому или контрастно-сопоставительному принципу.

Примерная программа концерта детской песни¹

Первое отделение

Попатенко Т. Приветственная песня (слова Ю. Островского).

Кабалевский Д. Не только мальчишки (слова В. Викторова).

Гладков Г. Звенит звонок (слова М. Садовского).

Аедоницкий П. Хорошо шагать по свету (слова З. Петровой).

Кикта В. «Стремительный» уходит в океан (слова В. Татарина).

Компанеев З. Море хохочет (слова В. Викторова).

Птичкин Е. Веселый зоопарк (слова М. Пляцковского).

Чичков Ю. Из чего же, из чего же... (слова Я. Халецкого).

Второе отделение

Дворжак А. Шиповник (русский текст С. Гинзбург).

Моцарт В. Тоска по весне.

Римский-Корсаков Н. Котик (слова народные).

Русская народная песня «Добрый вечер» (обработка А. Абрамского).

Современная русская народная песня «Ой ты, Волга-реченька» (слова О. Ковалевой).

Украинская народная песня «Грицю, Грицю, до работи» (обработка М. Леонтовича).

¹ Струве Г.А. Школьный хор: Книга для учителя. — М., 1981. — С. 63—64.

Польская народная песня «Свирель» (обработка Г. Струве, русский текст Л. Кондрашенко).

Чешская народная песня «Стоит груша» (обработка Я. Досталика).

Финская народная песня «Роза в долине» (обработка В. Владимирова, перевод М. Светлова).

Струве Г. Славим дружбу (слова В. Викторова).

Как видно из приведенной концертной программы, в первом отделении расположены авторские песни, раскрывающие тематику различных образов, — от торжественной песни до веселой, игровой; здесь учитывается многообразие детских интересов. Во втором отделении: начальные три сочинения — песни композиторов-классиков, затем — обработки народных песен, выявляющие разнообразную мелодико-интонационную палитру сочинений и яркие вокально-хоровые особенности звучания.

Программа выступления хора в *сборном* концерте, где могут участвовать разнообразные коллективы и исполнители (оркестры и ансамбли, солисты — инструменталисты и певцы, чтецы и пр.) имеет другую ориентацию: показать умение и мастерство хорового коллектива на 4—5 сочинениях и обычно не превышает 15 минут. Расстановка репертуара в таком выступлении хора может выдерживаться по хронологическому, тематическому и контрастно-сопоставительному принципам. Сочинения без сопровождения поются вначале. В выступлениях с минимальным количеством пьес особенно внимательно следует относиться к согласованности сочинений между собой.

Примерная программа выступления продвинутого хора

Чесноков П. Благослови, душе моя Господа.

Чичков Ю. В небе тают облака (слова Ф. Тютчева).

Рубин В. По буквари.

Бриттен Б. Какое прелестное дитя (из «Рождественских песнопений»).

Рахманинов С. Ангел (слова М. Лермонтова).

Для песенного репертуара возможно применение такого принципа расстановки сочинений:

1-я песня, заглавная, — торжественная (например, «Родина» С. Туликова) либо возвышенно-патетическая или патриотическая с романтической окраской («Вольные ветры» Ю. Чичкова);

2-я песня — классическая («Осенняя песня» П. Чайковского, «Не ветер, вея с высоты» Н. Римского-Корсакова) либо произведение, продолжающее патриотическую тематику, но уже с другими контрастными оттенками («Орленок» В. Белого);

3-я песня, демонстрирующая исполнительские достижения хора, — обработка народной песни («Повянь, повянь, бурь-погодушка», обр. В. Соколова) или произведение на одном из иностранных языков;

4-я песня — способная увлечь слушателя игровыми моментами или ярким музыкальным материалом («Из чего же, из чего же...» Ю. Чичкова);

5-я песня, закрепляющая успех коллектива, — яркое, запоминающееся, праздничное произведение («Диалог» Г. Гладкова из кинофильма «Точка, точка, запятая»)¹.

¹ *Струве Г. А.* Школьный хор: Книга для учителя. — М., 1981. — С. 65.

Задания для самостоятельной работы

1. Как вы понимаете приведенное высказывание: «С одной стороны, в отборе произведений фокусируется педагогический и музыкальный опыт, культура руководителя хора, с другой — особенности тех, кто его усваивает, а также того, в каких условиях происходит обучение»¹?

2. Из помещенных в Приложении произведений составьте для концертного выступления хора программы, рассчитанные по времени на одно отделение (10—12 сочинений) и на выступление в сборном концерте (4—5 сочинений).

7. Методика проведения хоровых репетиций и концертных выступлений

Общая характеристика процесса разучивания произведения. Разучивание музыкального произведения — довольно длительный процесс, итогом которого является публичное исполнение в завершенном виде. Процесс *передачи* музыки, т. е. собственно исполнительский процесс, неразрывно связан с процессом ее *постижения* и отчасти вытекает из него. Но в процессе передачи действуют иные силы, многое здесь зависит от талантливости исполнителя и свойственного ему «сотворческого вдохновения»: «В едином стихийном излиянии оно (вдохновение) претворяет многообразный итог постепенного изучения музыки и внутреннего сближения с ее автором»².

Хорошее исполнение всегда имеет свои примечательные черты. И. Кванц, немецкий музыкант, в книге «Опыт наставления по игре на поперечной флейте», вышедшей в 1752 г., выделил три категории, которые, по его словам, определяют отличительные особенности *хорошего исполнения*, которое должно быть «чистым и отчетливым, чтобы каждая нота была не только слышна, но и звучала с присущей ей чистой интонацией; *легким и плавным* — как бы трудно ни было произведение технически, это не должно быть заметно для слушателя; *выразительным и соответствовать любому возникающему чувству*»³. И так как в большинстве пьес «одно чувство сменяется другим, то исполнителю надобно уметь верно оценивать всякую музыкальную мысль, определять, какое же чувство, какую страсть оно выражает, и сообразно строить свое исполнение»⁴.

В процессе разучивания переход количества в качество — главный стержень работы исполнителя над произведением, определяющий необходимость *последовательного* его изучения.

В период работы над музыкальным произведением перед исполнителем возникают различные сложности, которые носят прежде всего технологический характер. В инструментальных произведениях это связано с трудными техническими пассажами, неудобной аппликатурой, разнообразными штрихами и т. п., в вокально-хоровых сочинениях неудобства могут быть вызваны большим диа-

¹ Овчинникова Т. Н. Репертуар как основополагающий фактор музыкального воспитания // Работа с детским хором: Сб. статей. — М., 1981. — С. 40.

² Вальтер Б. О музыке и музицировании // Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика. — М., 1975. — С. 319.

³ Кванц И. Опыт наставления по игре на поперечной флейте // Там же. — С. 14—15.

⁴ Там же.

пазоном, неудобной тесситурой, непривычными скачками в голосоведении, сложным вертикально-гармоническим строем, слишком медленным или слишком быстрым темпом, разнообразной ритмикой, агогикой, дикционными особенностями и пр. В результате работы над сочинением сложный материал постепенно трансформируется, становясь для исполнителя более удобным. Трансформация изучаемого материала напрямую зависит от способности исполнителя конструировать собственное постижение архитектоники произведения. И здесь элемент отношения исполнителя к произведению особенно важен.

Процесс разучивания произведения делится на три основных периода: эскизный, или начальный; технологический, или подготовительный; художественный, или заключительный (А.А.Егоров). Это согласуется с известной конструкцией разучивания музыкального произведения, которую можно условно выразить через следующую формулу-модель:

сложно → просто
просто → привычно
привычно → прекрасно

Как видим, три фазы — они же условно разграниченные этапы репетиционной работы — имеют последовательные уровни. Если две начальные фазы носят признаки технологического овладения материалом, то заключительная фаза связана с художественным совершенством исполняемого произведения.

Первый, «эскизный», этап работы, на котором коллектив знакомится с произведением, посвящен *разбору произведения*.

Второй, «технологический», этап (мы будем именовать его этапом разучивания произведения) обычно более продолжителен по времени. Здесь предполагается выполнение в изученном материале авторских ремарок (например, указаний темпа, агогики, ритма, способов звуковедения, различных штрихов, динамики), соблюдение норм литературного произношения и т.п. Однако осуществление всего комплекса технических и выразительных средств не должно носить отпечаток видимой работы исполнителя, а следовательно, внешней зрительной нагрузки слушателя. Рамки эстетико-артистических норм в исполнении требуют, чтобы артист на сцене не показывал своего *собственного* напряжения. Исполнение должно нести в себе черты *привычной, удобной легкости*, при которой технически трудные места проигрывались бы (пропевались) свободно, просто и были бы доведены почти до автоматизма.

Иногда этап выучивания может представляться завершающим, так как на первый взгляд все основные компоненты произведения исполнителем выявлены: темп соответствует авторскому (метрономическому) обозначению, все указанные в нотах штрихи, динамические оттенки выполняются в соответствии с обозначениями в нотах. Но когда произведение выносится на суд зрителя, оказывается, что оно не трогает чувств, так как в исполняемой музыке нет самого главного — живого, человеческого участия, которое бы передавало тончайшие движения души. Музыка не создает нужного настроения, не вызывает душевных переживаний, в ней нет того, что воздействовало бы на эмоциональную природу слушателя.

Последний этап, «заключительный» (назовем его *впеванием произведения*), — самый главный в процессе выучивания. На этом этапе в исполнение вносятся одухотворенность, раскрываются тайны композиторского замысла. Исполнитель становится как бы «соавтором». Во время «впевания» окончательно проверяется техническая готовность хорового коллектива к исполнению, осуществляется последняя корректировка элементов хоровой звучности.

Разбор произведения. Как показывает практика, первое знакомство хорового коллектива с новым закладывает правильные и скорейшие пути его выучивания. Дирижер может избрать любую из известных форм ознакомления с новым сочинением. Полезно, например, кратко рассказать хору о произведении, об исполнительских трудностях и особенностях звучания, сыграть произведение на фортепиано, дать прослушать имеющуюся аудиозапись, наконец, попросить хор пропеть его «с листа» и т.д. Дирижер, полагаясь на интуитивно-слуховое понимание музыки исполнителями, проигрывает сочинение (возможно, с одновременным пропеванием), выделяя мелодические линии, штрихи и оттенки. Этот метод формирует будущее ансамблевое единство уже в процессе разучивания.

Кстати, отметим, что многие известные дирижеры знакомили певцов с новым произведением, играя партитуру так, как бы она звучала в хоре (например, А. А. Архангельский, Н. М. Данилин, М. Г. Климов). Они играли партитуру целиком или частями, предваряя показ словами, ориентирующими певцов в содержании, стиле, музыкальной структуре сочинения.

Остановимся более детально на такой форме начальной работы, как сольфеджирование. В период становления молодого коллектива обучение хора сольфеджированию чрезвычайно важно. При сольфеджировании происходит отстраненное от эмоциональной стороны понимание хористами ладогармонических, метроритмических особенностей нового произведения, проверяется точность интонирования, правильность ритмических рисунков, т. е. вся музыкально-теоретическая основа произведения.

В хорах, где участники неуверенно читают ноты с листа или плохо знают ноты, невозможность сольфеджирования лишает певцов понимания архитектуры музыкальной композиции изнутри. Об этом же писал А. Егоров: «Хоровое произведение... должно быть пропето “с листа” (желательно 1—2 раза), хотя бы даже и с техническими и исполнительскими ошибками. При чтке нот “с листа” хоровой коллектив, несмотря на незаконченное исполнение, все же получает первичное представление о произведении»¹.

Случается, что самодеятельные хоровые коллективы, не знакомые с элементарной нотной грамотой, начинают разучивать новое сочинение «на слух» и сразу со словами, к тому же в темпе, близком исполнительскому. Неправомочность такого методического подхода очевидна.

Разбор нового произведения с помощью чтения с листа сразу со словами возможен тогда, когда его интонационно-мелодический язык и ритмика не вызывают особых трудностей, и при первом же прочтении хор справляется с ними. Разучивая новое произведение с названием нот, дирижер может предложить каждой хоровой партии пропеть отдельно. Не исключен и такой репетиционный прием, когда сначала группа более опытных певцов знакомит но-

¹ Егоров А. А. Теория и практика работы с хором. — Л., 1951. — С. 226.

веньких или слабо обученных хористов с нотным материалом, а затем поют все вместе.

В процессе знакомства коллектива с новым материалом чрезвычайно важна педагогическая позиция дирижера. Опытные хормейстеры придерживаются правила не прерывать поющих даже в тех случаях, когда они не совсем точно попадают в нужную ноту или не выдерживают правильного ритма, — потом всегда найдется время это поправить. Для дирижера-педагога важно другое: предоставить певцам свободу, придать им уверенность в выполнении задания, дать возможность самим преодолеть неудавшееся место. Заметим, что доверие дирижера к исполнителям, убежденность в их осознанных действиях — чрезвычайно важный момент взаимоотношений хормейстера и певцов.

Когда хористы в основном ознакомились с нотным текстом, дирижер должен повысить требования. Теперь уже ни одна малейшая интонационная, ритмическая, динамическая или же какого-либо иного порядка неточность не должна быть им пропущена. Хормейстер на все должен реагировать быстро, каждую остановку в пении или же замечание постараться детально и вразумительно объяснить, чтобы хоровой коллектив знал, с какой целью остановлено пение.

Некоторые дирижеры посвящают новому сочинению большую часть репетиционного времени, особенно если у исполнителей это сочинение вызывает интерес и его разучивание протекает легко и быстро. В других случаях хормейстеры отводят чтению нот небольшой промежуток времени в начале репетиции и, пропев с хором произведение один-два раза, откладывают его до следующей репетиции: в следующий раз оно уже будет восприниматься певцами как отчасти знакомый материал. Оба метода вполне допустимы и зависят от времени и условий занятий.

Когда произведение не «идет», разучивается медленно, с трудом, лучше поискать более результативную форму работы, чтобы оно не вызывало негативной реакции у исполнителей. Недопустимо «насилие» над певцами, выражающееся в навязывании дирижером собственных вкусовых пристрастий.

Первоначальный разбор произведения может производиться как на занятиях со всем составом хора, так и на занятиях с группами или отдельными партиями. Раздельные репетиции обеспечивают наиболее быстрое освоение материала, дают возможность тщательно выверить ансамблирование каждой партии, способствуют достижению выразительного, рельефного звучания мелодических линий в многоголосии. Поэтому проведение групповых репетиций широко практикуется не только на стадии разбора произведения, но и в процессе всей работы над ним. Считается, что работа над частным ансамблем и строем в хоровой партии — один из сложных моментов работы дирижера, так как требует глубокого знания всех деталей хоровой звучности, умения представить себе звучание хора в целом. Именно умение работать с хоровой партией имел в виду хормейстер Большого театра У. О. Авранек, когда говорил: «Самое главное — сделать отдельно каждую партию, вплоть до нюансов»¹.

Последнее утверждение тесно согласуется с другим важным моментом репетиционной работы — с прочностью выучивания детьми хоровых партий. Когда

¹ Цит. по: *Виноградов К. П.* Методы работы русских мастеров хоровой культуры XIX и начала XX столетия. — Рукопись.

в течение длительного и последовательного изучения произведения исполнители достигнут уверенности в пении своей партии, сознательно справятся с имеющимися вокальными и иными трудностями, дирижер может устроить проверку усвоенного материала, например, в виде так называемой «сдачи» партии. Там, где разучивание новых хоровых произведений ведется на групповых репетициях, существует правило приступать к общей спевке только после того, как певцы «сдадут» свои партии хормейстеру. Такой метод помогает воспитать ответственность каждого певца перед коллективом хора, кроме того, у самого руководителя появляется возможность осуществлять систематический вокальный контроль над каждым певцом.

Вновь пришедшие в хор певцы изучают текущий репертуар коллектива индивидуально — вначале с хормейстером, затем спеваются с хористами той партии, где им предстоит петь, и только после этого с уверенностью включаются в коллективную работу.

Разучивание произведения. На этапе *разучивания* нового произведения закладываются основные принципы вокально-ансамблевого освоения материала. Как уже говорилось, требовательность и терпение — важные условия нормального процесса выучивания. В конечном счете певец должен выучить материал так же, как знает его дирижер, как того требует музыкально-исполнительский процесс. Методически грамотное соблюдение этапов последовательности в работе — основная задача дирижера. Например, не следует приступать к разбору литературно-поэтического текста или брать более живой темп, не изучив интонационно-вокальный строй (интервалику во взаимосвязи с вокально-певческими особенностями) и ритмику произведения. Вначале разъясняются интонационно-ритмические моменты партитуры, которые связываются с вокальной стороной исполнения, штрихами и прочими деталями. Затем в спокойном темпе устанавливаются места для взятия дыхания. Динамика при этом должна быть умеренной (по словам опытных хормейстеров, просить хор «именно напевать, но — не петь!»). Только после этого следует приступать к работе над словом.

В качестве переходного момента от сольфеджирования к пению со словами используется пение на разнообразные вокальные слоги, например, *ла, ло, лё, ма, мо, ку, ти, ди* и др., которые подставляются вместо названий нот или слогов литературного текста. Рекомендуются использовать такие вокальные слоги, которые имеют свойство *собирания* звука. Слоги, избираемые дирижером для вокальной работы, по своей окраске и тембровой наполненности должны соответствовать фонетике литературного текста, в том числе гласным звукам, наиболее часто встречающимся в данном произведении. Пение на слоге — необходимая сторона разучивания произведения еще и потому, что в момент устоявшегося в хоре звучания на одной какой-либо вокальной гласной происходит «впевание» вокальной позиции и формирование будущей тембровой окраски звука, которую затем можно перенести в пение со словами. Пение на вокальном слоге дает возможность проверить ровность звучания на протяжении всей мелодической линии хоровой партии, поработать над единообразием вокальных гласных, сглаживанием регистров.

Разучивание произведения на вокальных слогах тесно согласуется с комплексом распевочных упражнений и может применяться на репетициях как продолжение распевки.

При разучивании нового произведения возможно применение фортепианной поддержки. Известно, что разучивание интонационно трудного сочинения происходит быстрее при поддержке фортепиано. Можно подыгрывать хору в интервально сложных местах (модуляциях, неудобных гармонических оборотах), проверяя интонационную точность и обеспечивая надежность интонации. Если в хоровых партиях еще «не напет» унисон, отсутствует интонационная устойчивость и певцы, даже в небольшом многоголосии, не выдерживают своей мелодической линии, постоянно сбиваются, то инструментальная поддержка просто необходима.

Применение фортепианного сопровождения в период разучивания нового сочинения имеет и свой минус. Достаточно вспомнить о том, что в пении *a cappella* и с сопровождением существуют различные интонационные ощущения. Это подтверждает и Н. М. Данилин: «Петь одновременно и с сопровождением, и *a cappella* хор не может. Во втором случае — почти чистый строй, и певцы сами подтягивают определенные ноты, а с сопровождением — слушают инструмент и уже сами строй не держат». Лучше, когда с самого начала разучивания хор приучается петь без сопровождения инструмента. Пение *a cappella* побуждает певцов внимательнее относиться к собственной интонации и помогает решению задачи установления чистого хорового строя. У. О. Авранек говорил: «Хор *a cappella* поет всегда в натуральном строе, а не в темперированном, под рояль с ним работать нельзя. Нужно певца приучать высоко петь вводные тоны, мажорную терцию, чистую квинту, диэзы и т. д.»¹. Итак, прислушаемся к мнению известных дирижеров прошлого — разучивать с хором произведение следует без сопровождения инструмента, даже в том случае, если оно в оригинале написано для хора с оркестром.

Проведя соответствующую работу по установлению точной интонации, дирижер переходит к изучению певцами поэтического текста, произношение (артикуляция) которого должно быть четким и ясным. Следует придерживаться правила пения: продолжительность музыкального звука должна соответствовать продолжительности гласной буквы, а сама гласная — не менять своей основной формы, что способствует получению протяженности, плавности звука (пример 20).

В работе над текстом чрезвычайно важно придерживаться другого правила — согласные должны произноситься в самый последний момент после максимального пропевания гласной буквы. Здесь наиболее трудным моментом будет достижение певцами одинаковой силы звука, отдачи при активной артикуляции (пример 21).

Пример 20



Я по - ю, хо - ро - шо по - ю.
 Йаа п[а - йу-у-у, ха - ра - шо п[а - йу-у-у].
 НЕВЕРНО:
 Йаа п[ай - йу, ха - ра - шо п[ай - йу].

¹ Цит. по: Виноградов К. П. Методы работы русских мастеров хоровой культуры XIX и начала XX столетия. — Рукопись.

Пример 21

Р. БОЙКО «Утро»

За - дре - ма - ли звез - ды

НЕВЕРНО:
За - а - дре - е - ма - а - ли - и з - ве - е - е - е - з - ды - ы - ы - ы

Пример 22

Д. ВЫЛЧЕВ «Телефон»

Весело

Две ко - роб - ки из - под спи - чек нит - ко - ю свя - зал Ан - тон. По - лу -

-чил - ся не - о - быч - ный «сверх - мо - дер - ный» те - ле - фон. Бро - сил

он од - ну ко - роб - ку на бал - кон к мо - им но - гам,

а в дру - гу - ю о - чень гром - ко за - кри - чал: «Ал - ло, кто там?»

При изучении поэтического текста не следует целиком полагаться на способность певцов быстро заучивать слова. Дирижеры обычно применяют различные способы в облегчении процесса выучивания слов — ритмическое чтение текста всем хором (т.е. чтение с тем ритмическим рисунком, который указан в произведении — пример 22), чтение хором текста вне ритмического рисунка произведения, в быстром темпе, скороговоркой и т.п.

После проведения детального разбора каждой хоровой партии (группы) можно приступать к работе над ансамблем и строем. Начинается сложный и трудоемкий процесс по выравниванию общей звучности, сглаживанию певческих регистров, одновременному взятию дыхания в установленных местах, динамической уравниженности. Возможно, не все певцы смогут сразу справиться с данными задачами. В таких случаях рекомендуется выделить отстающих в отдельную группу и провести с ними несколько отдельных занятий, на которых будут индивидуально отработаны неудавшиеся места. Особое внимание обращается на фразировку музыкальных построений. В результате последовательно

выстроенной работы в хоре должно быть достигнуто полное слияние голосов, развита легкость, подвижность звучания.

Далее ведется целенаправленная работа над музыкальной фактурой произведения (мелодика, ритм, темп, динамика), а также над вокальными средствами выразительности (звукообразование и звуковедение, штрихи, тембр, манера произношения и т. д.). Сведение хоровой звучности в единый поток, уравнированность всех деталей, придание хоровому звучанию благородства и культуры — главная задача дирижера на стадии разучивания репертуара.

«Впевание» произведения. Заключительная стадия выучивания хорового сочинения является важным моментом его художественного совершенствования. Процесс «впевания» должен помочь пониманию сущности единого целого, выявлению драматургической канвы и, как следствие, обретению певцами артистической формы в передаче художественного замысла. На заключительном этапе работы руководитель проверяет степень готовности певцов к публичному выступлению, следит за тем, чтобы за время многочисленных пропеваний произведения или его отрывков певцы не «перегорели», эмоционально не выдохлись. «Обычно *впевание* в хоровое произведение продолжается довольно долго (иногда несколько месяцев), — писал А. А. Егоров. — Не отрицая принципиально существенной пользы такого положения, все же необходимо предостеречь от того, чтобы такое хоровое *впевание* не стало надоедливым, расхолаживающим и не превратилось бы в своего рода *запевание* хорового произведения». Руководитель Ленинградской академической капеллы им. М. Глинки М. Г. Климов в целях поддержания интереса хористов к произведению намеренно применял прием транспонирования. Он «освежал» самочувствие певцов изменением привычной для них тональности произведения; этим создавалось новое вокальное ощущение, что, естественно, помогало придать более яркую выразительность исполнению. Зная, что под влиянием, например, ненастной погоды или каких-либо житейских обстоятельств певцы склонны к понижению строя, Климов предлагал им петь на $1/2$ тона или даже на 1 тон выше, и наоборот, чрезмерно возбужденное состояние певцов «успокаивал» небольшим понижением тональности.

Одна из наиболее сложных задач дирижера — суметь провести все репетиции таким образом, чтобы концертное исполнение произведения явилось бы кульминацией в постижении певцами его художественных особенностей и оказалось впечатляющим для слушателей.

В момент «впевания» происходит собирание отшлифованных компонентов в единое целое, ведется проверка выработанных вокально-хоровых навыков, правильности выбора средств музыкальной выразительности и т. д. *Через форму «впевания» стадия выучивания произведения смыкается с исполнительским процессом.* На этой стадии обычно бывают видны все недостатки, просчеты, недоработка. Дирижер нередко возвращается к доучиванию, с тем чтобы снова выверить звучность, исправить неудавшиеся моменты. Но, даже соблюдая четкую последовательность в определении задач, на завершающих репетициях дирижер должен выделить наиболее существенные детали, выражающие главную сущность произведения, и уж потом решать остальные технические задачи. Это относится прежде всего к произведениям сложным, трудоемким для хора, с повышенной динамикой, неудобной тесситурой, большими фразами и т. д. Отдельным моментом работы дирижера в период «впевания» является состыковка различ-

ных формообразующих частей, разделов в логике драматургического развертывания произведения, определение кульминации, нахождение точки «золотого сечения». Когда в произведении не одна кульминация, а несколько, необходимо точно рассчитать технологию их выполнения, исходя из образно-художественной значимости каждой.

Отдельно следует коснуться остановок пения в завершающий период работы. Как правило, остановки здесь должны преследовать цель более общего характера, нежели на обычной репетиции, например выстраивание тонов, гармоний или мелодических оборотов, имеющих ключевое значение в удержании хорового строя; соединение разнотипных по движению (контрастных) эпизодов, где требуется особенно быстрая реакция хора в переходе от одного образного состояния (темпа) к другому и т.д.

Когда «впевание» произведения заканчивается, наступает период генеральных репетиций, или, как их еще называют, *прогонов*. Прогоны также следует отнести к стадии «впевания». Проводятся прогоны обычно в обстановке, близкой к концертной, и обязательно без остановок. На прогонах необходимо петь выученное произведение так, как бы оно звучало в концертном исполнении, с выполнением всех отработанных задач — устойчиво в вокально-техническом отношении, эмоционально выверенно, понятно для слушателей и пр.

На последних прогонах опытные дирижеры иногда дают дополнительную информацию об исполняемом произведении. Как показывает практика, это привносит в интерпретационные ощущения певцов обостренное чувство сопереживания.

На прогонах певцы должны исполнять произведение только стоя, причем обязательно на хоровых подставках (хоровых станках). Это обусловлено чрезвычайно важным обстоятельством, связанным с проблемами вокально-хорового строя и ансамбля. Обычную, повседневную работу хор проводит сидя. При пении в привычном для певцов рабочем положении закрепляются многие навыки по преодолению трудностей — интонационных, тесситурных, динамических и т.д. Когда же певцы во время прогона программы исполняют произведение стоя, для них такая постановка оказывается новой. Вокальный аппарат работает в другом режиме, возникают иные ощущения дыхания и вокальной опоры, необходимость заполнения звуком объема концертного помещения увеличивает физическую отдачу, вследствие чего может нарушиться сбалансированность звучания (динамический ансамбль). Вероятно, поэтому иногда хоровой коллектив, певший на репетициях чисто и динамически слаженно, встав на подставки, вдруг на какое-то время перестает держать строй. Некоторые дирижеры, учитывая эту особенность, приучают свои хоровые коллективы чаще репетировать «на ногах», стоя.

Последние две-три репетиции — *генеральный прогон* — следует проводить в том же концертном помещении, где предполагается выступление хора, либо в обстановке, близкой к концертному исполнению, часто в концертных костюмах, с привлечением незначительного числа слушателей. На генеральных прогонах уточняются трактовка произведений, темповые соотношения, динамика, образная характеристика, определяются моменты организационного порядка — выход коллектива на сцену, уход со сцены, расположение хора, солистов, аккомпаниатора в связи с акустикой зала. Вот что пишет по поводу последнего А.А.Егоров: «Важна еще одна деталь, на которую обычно мало обращается

внимания: это правильное и точное определение места хорового коллектива на эстраде. Известно, что концертные помещения часто не отвечают тем минимальным требованиям, которые обеспечивают нормальное и полноценное звучание. Поэтому дирижер хора, переставив несколько раз хоровой коллектив в разные места эстрады: в глубину, посередине или ближе к авансцене, должен внимательно прослушать исполнение и установить для данного зала наилучшее хоровое звучание и тем самым определить постоянное место для исполнения хоровой программы. В случаях когда генеральная репетиция проводится на театральной сцене, наилучшее звучание может быть получено в том случае, если хоровой коллектив расположен ближе к авансцене. Сильно уменьшается и делается каким-то далеким, глухим звучание хорового коллектива при расположении его на одной линии с театральной занавесом или, что еще хуже, в глубине сцены. При таком положении звучание хорового коллектива не только пропадает, но делается расплывчатым; многочисленные кулисы на сцене «съедают» звук¹.

При пении хора в большом помещении следует обходиться без помощи микрофонов, поскольку их частотная избирательность может нарушить равномерное распределение звука. Генеральные прогоны обычно проводятся накануне выступления. После последнего прогона целесообразно предоставить коллективу небольшой отдых для восстановления сил и осмысления проведенной репетиции.

Несколько слов о подготовке хора к выходу на сцену. Предконцертная репетиция проводится в одном из помещений, находящихся возле сцены, длится она недолго и носит характер «разогревания» певческих голосов. В это время на дирижере-хормейстере «замыкаются» многие важные компоненты всей предыдущей работы хора. В короткий отрезок времени дирижер должен собрать внимание певцов, успеть пропеть с ними наиболее важные фрагменты произведений, чтобы удостовериться в том, что коллектив готов к работе. Если концертная программа насчитывает большое количество произведений, дирижер пропевает с хором последовательно только начальные такты (первые фразы, построения) в порядке следования номеров. Целиком поются лишь те сочинения, которые вызывают какие-либо трудности. Завершить прогон лучше пьесой (песней), с которой будет начинаться концерт. В этом просматривается фактор «психологического удобства», потому что к началу концерта в памяти певцов отложится только что прозвучавшая музыка.

Следует оговорить один чрезвычайно важный момент. Выученное произведение перед вынесением его на концертную эстраду обязательно должно какое-то время, как говорят, «отлежаться». В этом имеется определенный смысл, так как, вернувшись к уже разуценному сочинению через некоторый промежуток времени, и дирижер, и хористы несколько иначе воспримут это сочинение: его музыкальная форма представится исполнителям более рельефно очерченной, вокальные трудности преодолеются значительно легче, певческое дыхание станет крепче, звучание в целом — более «опертым». Как найти в репетиционном режиме «окно», для того чтобы дать новому произведению отстояться, решает непосредственно хормейстер.

В то же время следует быть готовым к такой ситуации, когда певцы-исполнители и дирижер в своей сложной и трудоемкой деятельности начинают испытывать неудовлетворение достигнутыми результатами, вследствие чего воз-

¹ Егоров А. А. Теория и практика работы с хором. — Л., 1951. — С. 230—231.

можны неожиданные срывы. В этих случаях дирижер может временно приостановить работу над произведением, затем, выяснив причины, через некоторое время вновь вернуться к нему.

8. Особенности концертного исполнения

Концертное исполнение — самый ответственный момент в работе над произведением. В концертном выступлении как бы «спрессован» многомесячный труд исполнителей и дирижера, подытожены все их творческие достижения. Хоровой коллектив выступает теперь как создатель художественных ценностей, как просветитель и воспитатель художественного вкуса слушательской аудитории. Только вдохновенное и совершенное по мастерству исполнение может доставить людям радость. Для дирижера, как и для любого исполнителя, всегда на главном месте должно быть сознательное, «рассудочное» слышание исполняемого произведения — как бы «со стороны». Психологи пишут о присутствии в исполнителе двух противоположных начал — *эмоционально горячего* и *рационально сдержанного, стихийного* и *сознательного*; исполнитель (дирижер) постоянно наблюдает за тем, чтобы «преувеличенность» естественных чувств не превратилась в их «необузданность», «стихийность», и наоборот — «спокойствие» не оказалось бы рецептом «художественной вялости».

В концертном зале во время звучания музыкального произведения между исполнителем и слушателями устанавливается особый психологический и эмоциональный контакт, который является для исполнителя своего рода индикатором того, как произведение воспринимается аудиторией. Профессиональные музыканты всегда учитывают это обстоятельство. Музыкант-исполнитель, ощущая настроение зала, корректирует степень воздействия собственной интерпретации на слушателя, проверяет правильность выбранных им выразительных средств в передаче художественного образа, стилистики произведения и т. д.

Как уже отмечалось, вокально-хоровой исполнительский процесс — это совершенно особый творческий процесс. Функции дирижера и хора в нем различны. Дирижер выступает здесь в роли *исполнителя*, музыкальный инструмент которого — хор, составленный из живых голосов. И этот «инструмент» весьма хрупок. Ему необходимо постоянное внимание, без чего «вокальный человеческий оркестр» может легко и быстро «расстроиться». «Играть» дирижеру на таком «инструменте» бывает чрезвычайно сложно — ведь хор никак не похож на готовые механические инструменты: фортепиано, скрипку, баян, звук которых появляется в результате *контактного* прикосновения к клавиатуре. Принципиальная особенность дирижирования заключается в том, что это искусство *бесконтактное*: дирижер воздействует на звук, производимый певцами, прежде всего психологически.

Еще одна особенность дирижерского искусства: дирижер контактирует со слушательской аудиторией не напрямую, «глаза в глаза», как это происходит у исполнителей-солистов — певцов, инструменталистов, актеров-чтецов и, в частности, у певцов хора, а через «отражение» этого контакта в лицах, глазах исполнителей, через «ощущение собственной спиной». Функция же самих хоровых исполнителей несколько иная: это непосредственный контакт со зри-

тельным залом (хоровые певцы расположены лицом к зрителю), это подчинение художественной воле дирижера, наконец, это творческое единение в достижении главной цели, ради которой исполнители выходят на сцену, — *художественной интерпретации произведения*.

В условиях концертного выступления особое значение приобретает дирижерское мастерство — единственное средство творческого общения дирижера с исполнителями на эстраде. Чем совершеннее владеет дирижер техникой выразительного дирижирования, тем ярче, эмоциональнее будет исполнение. Чем беднее и ограниченнее язык его жестов, тем больше утрачивает исполнение живость и непосредственность, становясь похожим, по словам В. Краснощекова, на «выученный урок».

Задания для самостоятельной работы

1. Прочтите нижеследующую цитату из книги А. А. Егорова и попробуйте объяснить:

а) почему автор рекомендует вначале проводить сольфеджирование каждой партии в отдельности?

б) чем вызваны затруднения в правильном вокальном воспроизведении звуков при сольфеджировании?

Итак: «Сначала проводится сольфеджирование партии, причем обращается особенное внимание не только на правильную и точную интонацию отдельных звуков, но также и различных интервальных соотношений. Одновременно с этим изучается и ритмическая сторона партии. Если голосовая партия имеет разделение (*divisi*), то каждая из партий должна сольфеджироваться в отдельности. После этого разделенные партии можно просольфеджировать вместе, что даст возможность исполнителям-певцам не только слушать друг друга и соразмерять звучание, но и сливаться в тембрах. Однако, принимая во внимание, что при сольфеджировании все звуки произносятся только по их названию, в это время не имеется возможности постоянно следить за правильным вокальным их воспроизведением»¹.

2. Объясните необходимость проведения генеральных репетиций.

9. Предварительная работа дирижера с партитурой

Дирижер должен иметь продуманный исполнительский план, приемы и методы разучивания, предвидеть возможные вокально-хоровые трудности произведения и наметить пути их реализации. Процесс работы над партитурой, которую дирижер обязан изучить досконально, включает выразительную игру на фортепиано, тщательный анализ голосоведения с позиций всех элементов хоровой звучности — ансамбля, строя, дикции, нюансов, агогических перемен. Отдельной областью является выработка дирижером собственных внутренне-слуховых представлений.

Следует продумать дирижерскую «аппликутуру» в связи с показом вступления и снятия хоровых партий, а также с целью выявления необходимой тембровой звучности.

В книге П. Чеснокова «Хор и управление им» изложен «План домашней работы», который хормейстер может взять за основу подготовки к разучиванию произведения. Этот план мы приводим для ознакомления читателей.

¹ Егоров А. А. Теория и практика работы с хором. — Л., 1951. — С. 227.

Технический период

Выучить музыку сочинения и играть ее на рояле.

Рассмотреть сочинение с точки зрения музыкальной формы и определить ее.

Найти в сочинении аккорды, лежащие вне ансамбля.

Произвести анализ сочинения с точки зрения нюансировки и разобрать подробно схему нюансов.

Произвести анализ сочинения по строю и пометить как в партитуре, так и в хоровых партиях обозначения способов исполнения.

Произвести анализ текста, наметив для хора задания по дикции и подчеркнув наиболее трудные для произношения слоги и слова.

Рассмотреть сочинение с точки зрения дыхания и расставить соответствующие знаки как в партитуре, так и в хоровых партиях.

Усвоить общий темп сочинения и частные отклонения от него.

Рассмотреть контрапунктические (полифонические. — *Авт.*) места сочинения и определить (разметить) нужные для них нюансы.

Наметить план проработки сочинения с хором по первой фазе основного периода (мозаичный разбор), разбив его на куски и установив порядковую очередь для хоровых партий, наметить такой же план работы по строю и нюансам.

Определить практические приемы дирижирования, нужные для выработки ансамбля, строя и нюансов.

Уяснить стиль сочинения (гармонический, контрапунктический и т.д.) и выработать дирижерские приемы, соответствующие специфике того или иного стиля.

Художественный период

Выучить наизусть текст без музыки и читать его как самостоятельное литературно-художественное произведение.

Выявить основные образы, картины, движения и действия, воспроизведенные в тексте.

Выяснить и определить свое отношение к выявленным образам, картинам и действиям.

Подготовить для занятий с хором разбор текстового содержания прорабатываемого сочинения, имея задачей вызвать у певцов те чувства, которые предстоит художественно выявить при исполнении сочинения.

Установить, насколько музыка своим содержанием совпадает с содержанием текста, т.е. насколько правильно и полно она его выражает.

Найти технические расхождения композитора с поэтом, если они имеются, и наметить способы сгладить их при исполнении.

Продумать и прочувствовать способы претворения творческого замысла в художественное исполнение¹.

¹ *Чесноков П. Г.* Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров. — М., 1961. — С. 236—237.

Глава IV

ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ В ШКОЛЕ И В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Специфика вокально-хоровой работы с детьми на уроках музыки в общеобразовательной школе

...Надлежит помнить, что хоровая культура страны создается не только в специальных учреждениях и учебных заведениях, но прежде всего в общеобразовательной школе.

Н. М. Данилин

Хоровое пение имеет ряд очевидных преимуществ среди видов деятельности детей на уроке музыки, что объясняется рядом причин, первая из которых — песенное начало российской музыкальной культуры. Г. А. Струве в этой связи отмечал: «Все обряды: рождение, венчание, погребение сопровождались пением. На всех праздниках наш народ пел. Пели работая, пели отдыхая. В каждой деревне уважаемым человеком был тот, кто “работать и петь-играть горазд”. В каждой приходской школе, реальном училище, гимназии, институте — в любом учебном заведении любили и умели петь красиво, на несколько голосов. Не говоря уже о церковных богослужениях, во время которых пели замечательные хоры. Пел весь народ, от мала до велика»¹.

Вторая причина — общедоступность хорового пения. Так, практически каждый ребенок обладает от природы голосовыми и слуховыми данными, что в сущности своей уже есть достаточное и необходимое условие певческого воспитания.

Третья причина — адекватность хорового пения психолого-возрастным особенностям детей, в частности их стремлению к активным формам освоения искусства.

Четвертая причина — особая доступность хорового искусства для восприятия в силу синтеза слова и музыки.

И, наконец, еще одна причина — значимость воспитания чувств человеческой общности в современном мире.

Цель хорового пения на уроках музыки в школе:

¹ Струве Г. А. Когда запоет школа? // Искусство в школе. — 1996. — № 1. — С. 50.

— способствовать творческой самореализации школьников посредством хорового исполнительства.

Задачи:

— образовательные: постановка и развитие голоса, формирование вокально-хоровых навыков, знакомство с вокально-хоровым репертуаром;

— воспитательные: воспитание вокального слуха как важного фактора пения в единой певческой манере, воспитание организованности, внимания, ответственности в момент коллективного музицирования, ибо хор — это «собрание единомышленников»¹;

— развивающие: развитие музыкальных способностей детей и потребности младших школьников в хоровом пении как мотивационного компонента готовности к дальнейшему саморазвитию.

Обращение к хоровому пению на уроках музыки в школе предполагает знание учителем *особенностей детского голоса* на каждой стадии его формирования.

Первая стадия охватывает младший школьный возраст до 10—11 лет. Певческие голоса детей 7—10 лет характеризуются нешироким певческим диапазоном — максимум октава (*до-ре* первой октавы — *до-ре* второй), легким фальцетным (головным) звучанием, небольшой силой — от пиано до меццо-форте, что физиологически объясняется специфичностью голосового аппарата младших школьников (короткие и тонкие голосовые связки, малая емкость легких и т.д.). Существенного различия между голосами мальчиков и девочек еще нет.

Ко второй стадии относятся голоса детей среднего школьного возраста (V—VII классы). Здесь намечаются элементы грудного звучания, формируется индивидуальный тембр, несколько расширяется диапазон (*до* первой октавы — *ми*, *фа* второй). Хоровые голоса детей 11—14 лет отличаются некоторой насыщенностью звучания. У мальчиков появляются глубоко окрашенные грудные тоны, у девочек — шести-, семиклассниц начинает определяться тембр женского голоса. Диапазон высоких голосов (сопрано): *до*, *ре* первой октавы — *фа*, *соль* второй октавы; диапазон низких (вторых) голосов или альтов: *ля* малой октавы — *ре*, *ми-бемоль* второй октавы.

Третья стадия — голоса подростков, в известной степени сформировавшиеся: в них элементы детского звучания в различной степени смешиваются с элементами взрослого (женского) голоса, начинает выявляться индивидуальный тембр, диапазон расширяется до 1,5—2 октав, звучание микстовое (смешанное). У мальчиков, особенно альтов, грудное звучание выявляется раньше, чем у девочек. Хоровые голоса детей 15—17 лет (VIII—XI классы) примерно соответствуют голосам женского хора. В. Г. Соколов пишет, что отличие детских голосов от женских заключается в величине диапазона, а также в характере звучания: детские голоса — более звонкие и светлые, нежели женские. Диапазон сопрановой партии детского хора — от *до* первой октавы до *соль* второй октавы, альтовой партии — от *ля* малой октавы до *ре* второй октавы.

В период полового созревания голос мальчиков понижается на октаву и приобретает характерную для мужского голоса окраску. Это явление относится к вторичным половым признакам и вызвано перестройкой организма под влиянием эндокринной системы. Если гортань девочки в этот период растет про-

¹ Формулировка Г. А. Струве.

порционально во все стороны, то гортань мальчика вытягивается вперед более чем в полтора раза, образуя кадык. Это резко изменяет высоту и певческие качества голоса мальчика. Певческие свойства девочек сохраняются и после мутации.

Понимание особенностей детской физиологии требует от учителя соблюдения *охраны и гигиены детского певческого голоса*. Учитывая, что пение — процесс физиологический, в котором происходит большая трата энергии, хормейстер не должен допускать переутомления певцов. Необходимо проводить занятия в проветренных помещениях, соблюдать оптимальный ритм работы и отдыха, не допускать форсированного звучания голосов, остерегаться исполнения завышенного по трудности репертуара и не злоупотреблять неудобной (высокой или низкой) тесситурой.

Особенно щадящего режима требует период мутации. До недавнего времени пение мальчиков и девочек в период мутации просто запрещалось. Так, еще Г.Я.Ломакин отмечал, что «при перемене голоса упражнение в пении должно быть прекращено года на два, потому что в этом промежутке происходит переход от детского возраста в возмужалость и образуется из детского голоса мужской, который понижается на октаву. Если в это время утомлять голосовой орган упражнением в пении, то оно может совершенно повредить возрождению хорошего голоса»¹ (разрядка наша. — *Авт.*). Однако опыт ряда педагогов нашего времени доказал, что осторожные занятия пением в это время возможны и полезны.

В тех случаях, когда голосовой аппарат ребенка нездоров или вызывает проблемы, учителю следует побеседовать с его родителями и в случае необходимости посоветовать показать его фониатору.

2. Общие методические положения по организации вокально-хоровой работы со школьниками на уроках музыки

Целью в организации вокально-певческой работы на первом этапе знакомства детей с вокально-хоровым искусством является развитие физиологической и психологической основы певческой культуры юного исполнителя. Поэтому педагогически целесообразным считается слушание детьми голоса учителя. А.Н.Карасев в этой связи полагал, что первый способ знакомства с музыкальным материалом есть слушание других, и это слушание, смотря по тому, как поют, должно иметь влияние и на будущее музыкальное развитие ребенка. В основе подобного овладения певческой культурой лежит предрасположенность детей к подражанию. Слушая голос учителя и звучание фортепиано (хорошо настроенного!), дети постепенно вырабатывают устойчивость слухового внимания. Как подметили немецкие исследователи: если глаз активно реагирует на чувственный раздражитель благодаря сложной игре глазных мышц, то ухо подобными мышцами не обладает, его активная сторона — гортань, весьма тонко воспроизводящая услышанное.

Уже на первом занятии с детьми учителю надлежит в игровой форме провести диагностику уровня развития музыкального слуха и певческих данных уча-

¹ Ломакин Г.Я. Краткая метода пения. — М., 1887. — С. 18.

щихся и на основании полученных результатов наметить три интонационные группы дифференцированного обучения пению. Первая интонационная группа — дети с диапазоном не менее сексты (*ре-си*), интонирующие мелодию без поддержки инструмента, поющие звонким, естественным звуком. Вторая интонационная группа — дети с несколько суженным диапазоном, нестабильной интонацией. К третьей группе можно отнести «гудошников». Г. С. Ригина предлагала разместить детей в классе следующим образом: третью группу посадить на первые парты, вторую группу — за ними, учащихся первой группы — на задние парты¹.

По мнению Н. Д. Орловой и Ю. Б. Алиева, сажать неверно интонирующих детей лучше всего ближе к учителю: во-первых, потому, что отстающие будут слышать правильное пение, а во-вторых, учителю легче следить за их развитием.

Причины плохой интонации могут быть следующие: нелюбовь к пению, стеснительность, апатия или, наоборот, чрезмерная активность, отсутствие координации слуха и голоса, заболевание голосовых связок, физиологические расстройства слухового аппарата, слабость слухового внимания, мышечная зажатость. В том случае, если причины не связаны с физической патологией, для многих учащихся проблема чистого интонирования, как правило, вполне разрешима при условии систематичности занятий и постоянства педагогического контроля.

Но ошибочно думать, что внимание учителя будет посвящено в основном плохо интонирующим детям. Дифференцированное обучение предполагает активизацию хорошо поющих детей посредством привлечения их к показу правильного пения.

С первого же урока учащиеся знакомятся с основными дирижерскими жестами, показывающими ауфтакт (внимание, дыхание), вступление и окончание пения (снятие). Можно в образной форме сравнить каждый жест, например, с сигналом светофора: вынесенная вперед рука учителя (желтый свет — «внимание»), вступление (зеленый свет — «поем»), снятие (красный свет — «молчим»).

Приступая к пению, дети знакомятся с вокально-певческой установкой. Учитель поясняет, что при пении сидеть нужно ровно, не горбиться и не вытягивать ноги.

Объясняя малышам механизм дыхания, можно предложить им поставить руки на пояс, бесшумно набрать в легкие воздух и на мгновение «закрыть дыхание на ключик»². Среди практических упражнений с детьми по выработке правильного совместного дыхания рекомендуется такой прием: по руке дирижера, показывающей движение вверх (ауфтакт), дети делают вдох, затем, когда рука задержалась в своей верхней позиции («верхней точке»), задерживают дыхание и, наконец, при движении руки дирижера вниз (к «нижней точке») производят выдох. Можно предложить детям произнести на выдохе какую-нибудь считалочку. Упражнение способствует развитию способности экономно расходовать дыхание, «чтобы при наименьшей затрате воздуха получить большой

¹ В дальнейшем в зависимости от успехов учитель переводит ребенка из одной группы в другую.

² Задержка дыхания непосредственно мобилизует голосовой аппарат к началу пения.

запас звука и притом наилучшего качества»¹. При этом не следует чрезмерно наполнять легкие воздухом (уместно сравнение с вдыханием аромата цветка).

Ввиду поверхностного и короткого дыхания дети часто делают вдох в середине слова или музыкальной фразы, что в хоровом исполнении недопустимо.

Постепенно вводятся понятия «купола» (как средства, способствующего объемности звучания), ансамбля (как умения петь слаженно и дружно), строя (как умения слушать и слышать свое пение и звучание всего хора), звукообразования. Хормейстер детского хора Л. М. Абелян с учетом специфики младшего школьного возраста в этой связи объясняла значимость навыка звукообразования следующим образом: «Для того чтобы научиться петь, надо уметь отличать красивое пение от некрасивого. Ваши уши — это контролеры. Они определяют — правильно или неправильно поют песню. Следи, чтобы во время пения рот был округлым, как будто ты держишь во рту небольшую сливу. Мышцы лица не напрягай. Открывай рот только в высоту, а не в ширину. Когда открываешь рот в высоту, сразу образуется купол, становится много места для звука, и он как бы расправляется, встает во весь свой рост (ведь недаром в концертных залах высокий потолок). Ни при вдохе, ни при выдохе не толкай звук. Представь, если ты толчком поставишь на стол стакан с молоком, — оно прольется. Так и звук — он сразу “расплещется”»².

Формируя представления младших школьников о правильной артикуляции, учитель постепенно, из урока в урок, добивается свободы певческого аппарата, собранности губ при пении гласных *и* и *ю*, округлости звучания гласной *я*, близкой по формообразованию гласной *ё*.

Важным практическим советом является рекомендация известного хормейстера В. С. Попова, предлагающего очередность формирования гласных:

1) сначала следует больше использовать гласные, при которых хорошо раскрывается глотка, звук льется непринужденно, отсутствует носовой призывок; предпочтительна гласная *у*;

2) йотированная гласная *ю* используется с целью выработки высокой позиции, мягкости звучания;

3) гласные *о*, *е* — с целью округлого, красивого звучания;

4) гласная *и* — с целью нахождения яркого звучания и мобилизации голосового аппарата;

5) в последнюю очередь отрабатываются гласные *а* и *е*, при их звукообразовании глотка резко уменьшается, в активную работу включается язык, который может вызвать ненужное движение гортани. Кроме того, широкое открытие рта, особенно на звуке [а], снижает активность дыхания и голосовых связок.

Необходимо также с первых уроков обращать внимание детей на четкость дикции в пении, по значимости равную четкости актерской дикции в театре³. Формируя у детей этот навык, можно использовать с целью активизации работы артикуляционного аппарата прием произнесения текста песни шепотом — «по секрету», но так, чтобы слышно было каждое слово. При пении излишняя

¹ Чесноков П. Г. Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров. — М., 1961. — С. 51.

² Абелян Л. М. Как Рыжик научился петь. — М., 1989. — С. 11.

³ Замечено, что акустически согласные звуки в сравнении с гласными обладают меньшей громкостью, что и требует их утрированного произношения в пении.

утрированность движения губ снимается, но сохраняется четкость и ясность произношения текста.

Для развития у детей навыка высокой певческой позиции полезно проговаривать текст песни либо отдельные фразы голосом героев любимых мультфильмов или сказочных персонажей, а затем пытаться сохранить те же самые ощущения в пении. Также рекомендуется пение песен с нисходящим движением мелодии.

Дальнейшая работа учителя строится на закреплении приобретенных навыков и последующем развитии певческого аппарата, в частности расширении диапазона голоса. В силу роста организма в тембре младших школьников второго и третьего года обучения появляется звонкость. Певческое дыхание становится более протяженным, слуховой контроль — более активным. С учетом вышеуказанных позитивных изменений в певческом развитии младших школьников учитель вправе обращаться к произведениям с более широким диапазоном, более объемными фразами, с элементами двухголосия. Наряду с пением по слуху целесообразно вводить пение по нотам, и в этом случае основными критериями правильного пения по-прежнему остаются такие характеристики звука, как естественность, «серебристость», полетность.

Однако при всей важности работы над техникой хорового исполнительства она не должна стать самоцелью, ибо пение изначально было проявлением состояния души. И в этой связи заслуживает внимания позиция Л. В. Горюновой: «Важно, чтобы в творческом музицировании ребенок “выплескивал” свое состояние, субъективно “проживал” свое настроение в музыке, а не выполнял техническое задание учителя»¹.

Работа с детьми среднего школьного возраста строится с учетом принципа преемственности в организации вокально-хорового воспитания. Задачей учителя является:

- углубление интереса к хоровому искусству;
- дальнейшее становление эстетического вкуса средствами певческого искусства;
- совершенствование представления о культуре звука;
- расширение вокальных возможностей детского голосового аппарата (увеличение диапазона голосов, продолжительности певческого выдоха, усиление насыщенности звучания, выявление тембровой индивидуальности);
- развитие ладового, звуковысотного, гармонического, ритмического, динамического слуха учащихся.

3. Вокально-хоровой репертуар для школьников младшего и среднего возраста

Вокально-хоровой репертуар составляется на основе следующих критериев:

- соответствие физиологическим особенностям певческого аппарата детей в целях охраны здоровья детского голоса;
- адекватность психическим особенностям учащихся;
- высокий уровень художественных достоинств;

¹ Горюнова Л. В. Пение как состояние души // Искусство в школе. — 1994. — № 2. — С. 31.

- небольшой объем произведения;
- образные и жанровые контрасты выбираемых произведений;
- воспитательная направленность. Понимание значимости данной позиции в выборе репертуара есть воплощение гражданского предназначения педагога.

Рассмотрим на примере программы «Музыка», разработанной коллективом авторов под руководством Д. Б. Кабалецкого, предлагаемый учителю репертуар для работы с детьми первого года обучения:

Русская народная прибаутка «Уж как шла лиса».

Левина З. «Белочки» (слова Л. Некрасовой).

Кабалевский Д. Песня о школе (слова В. Викторова).

Лядов А. Колыбельная «Гуленьки, гуленьки» (слова народные).

Русская народная песня «Не летай, соловей».

Белорусская народная песня «Перепелочка».

Филиппенко А. «Веселый музыкант» (слова Т. Волгиной).

Калинников В. «Тень-тень» (слова народные).

Наряду с фольклорными образцами в списке представлена классическая и современная музыка. Предлагаемые программой песни соответствуют возрастным особенностям младших школьников. Так, в частности, они отвечают сенсорно-перцептивной потребности первоклассников, предполагающей отзывчивость на эмоциональное воздействие образа, чувственное впечатление. Кроме того, данный репертуар адекватен певческим возможностям детей, тем самым изначально способствует охране детских голосов. Песни подвижные соседствуют с песнями напевными и плавными. Некоторое преобладание последних объяснимо задачей научить детей петь «связно», «протяжно», что в сути своей характерно для отечественной певческой культуры в целом.

Анализируя программный репертуар II и III классов, нетрудно заметить усложнение задач вокально-певческой работы и, в частности, появление двухголосия (например, русские народные песни «Со вьюном я хожу» и «Солдатушки, бравы ребятушки», французская — «Пастушья», эстонская — «У каждого свой музыкальный инструмент» и др.).

Учитель вправе использовать в работе не только программные песни, но при этом соблюдать, чтобы песня соответствовала теме урока. Например, программа О. С. Нечаевой предлагает в третьей четверти I класса (тема «Мир общения: что такое музыкальная речь?») познакомить детей со средствами художественной выразительности. В качестве песенного материала, нисколько не нарушая тематики урока, учитель использует песни Г. А. Струве из цикла «Песенки-картинки» на слова В. Викторова («Тихая песенка», «Громкая песенка», «Веселая песенка», «Грустная песенка», «Быстрая песенка», «Медленная песенка»), ясно и доступно раскрывающие младшим школьникам значение лада, темпа, динамики в музыке.

Певческий репертуар детей V—VIII классов (11—14 лет) направлен на решение более сложных образовательных задач. Так, большая часть произведений предназначается для двухголосного и трехголосного исполнения. Однако наряду с многоголосными произведениями соседствуют и одноголосные, что предполагает дифференцированный подход с учетом уровня музыкальных способностей учащихся, а также преемственность в организации вокально-хоровой работы.

При подборе репертуара для детей этого возраста следует учитывать их весьма строгую самооценку. Вспомним стихотворение В. Берестова:

У маленьких учеников
Спросил художник Токмаков:
«А кто умеет рисовать?»
Рук поднятых — не сосчитать.
Шестые классы. Токмаков
И тут спросил учеников:
«Ну, кто умеет рисовать?»
Рук поднялось примерно пять.
В десятых классах Токмаков
Опять спросил учеников:
«Так кто ж умеет рисовать?»
Но рук поднятых не видать.

Объяснение здесь достаточно просто. Повзрослев, учащиеся уже способны осознавать, что не все в их пении получается удачно, и поэтому они стесняются петь. В такой ситуации учитель музыки должен дать им возможность убедиться в своих силах, для чего подбирается соответственный репертуар с удобной tessiturой, спокойной динамикой.

Так, например, Ю. Б. Алиев предлагает учителю для работы классические произведения: «В путь» (музыка Ф. Шуберта, слова В. Мюллера, русский текст И. Тюменева), «Музыкальный момент» (музыка Ф. Шуберта, слова В. Соколова), «Вечерняя звезда» (музыка Р. Шумана, русский текст Я. Родионова), «Весна» (музыка Э. Грига, слова А. Винье, русский текст М. Слонова), «Горные вершины» (музыка А. Рубинштейна, слова М. Лермонтова) и др. «Возможно, кому-то из вас, — полагает Ю. Б. Алиев, обращаясь к учителям музыки, — эти сочинения покажутся общеизвестными, но сегодняшним старшеклассникам чаще всего как раз эти произведения и неизвестны!»¹.

Если некоторые из вышеуказанных произведений соответствуют детям старшего возраста, то для учащихся V—VI классов можно предложить такие сочинения, как старая детская песня «Ночная богомолица» (слова М. Круглова), итальянская народная песня «Макароны» (обработка В. Сибирского, русский текст Т. Сикорской), чешская народная песня «Анечка-молодичка» (обработка Р. Габичвалдзе, русский текст И. Мазнина) и др.

Достаточно важным представляется включение в репертуар песен современной тематики. Так, песни патриотической направленности («Россия, Россия» Ю. Чичкова; «Вечный огонь» Г. Комракова и др.) наполняют сердца учащихся чувством гордости за свою страну; лирические миниатюры («Колыбельная» Р. Паулса; «Ты слышишь, море?» А. Зацепина, «Зов синевы» А. Петрова; «Розовый слон» С. Пожлакова и др.) пробуждают в детях чувство доброты, творческое вдохновение.

Во все времена целью школы было утверждение в человеке добродетели, гуманности, формирование общечеловеческих ценностей. «Не для школы — для жизни» (было девизом древнеримских школ).

¹ Алиев Ю. Б. Дай мне руку, десятый класс: Венок песен и хоровых произведений для старшеклассников: Пособие для учителя. — М., 2001. — Вып. 3. — С. 3.

Выученные на уроках музыки песни и хоровые произведения являются украшением школьных праздников и концертов. Например, хоровой романс М. Глинки на слова И. Козлова «Венецианская ночь» может быть исполнен на вечере романса в литературно-музыкальной композиции «Что не выразишь словами, звуком на душу навей», а номера из цикла В. Самарина «Вредные советы» на слова Г. Остера могут прозвучать на школьном юмористическом празднике «Ералаш».

4. Методика работы с вокально-хоровым репертуаром

Вокально-хоровая работа над произведением условно состоит из следующих этапов: ознакомление с песней, освоение мелодии и текста, работа над выразительностью интерпретации, закрепление и повторение.

Ознакомление начинается с показа произведения учителем, цель которого — заинтересовать учащихся предлагаемой песней. Показ подразумевает краткую вступительную беседу, а также эмоциональное исполнение песни учителем. После прослушивания целесообразно проанализировать средства музыкальной выразительности, выбранные композитором для раскрытия образа.

Разучивание проводится по фразам. Показывая каждую фразу, учитель обращает внимание на характер мелодии, ритма, объясняет непонятные слова. В дирижировании используется «рабочий» жест, наглядно фиксирующий мелодические скачки и другие интонационные особенности.

Для индивидуального контроля над развитием певческих данных рекомендуется использовать прием пения «по цепочке», когда дети «передают» друг другу мелодию, пропевая ее по фразе.

Если песня написана в куплетной форме, разучивание лучше начать с припева. Мелодию запева можно поручить солистам.

Как правило, работа над произведением рассчитана на несколько уроков: на первом уроке дети знакомятся с песней и выучивают 1-й куплет, на втором — повторяют этот куплет и учат текст следующих куплетов, на третьем — выстраивают с учителем исполнительский план всего произведения.

С учетом небольшого объема произвольного внимания младших школьников (в частности, учащихся I и II классов) планом каждого урока предусматривается работа над двумя контрастными по характеру и трудности произведениями. Так, если одна из песен уже знакома детям по предыдущему уроку, вторая разучивается как новая. Если первая песня оживленная по характеру, вторая должна быть спокойной, неторопливой.

Более сложный уровень работы представляет разучивание песен, аккомпанемент которых не дублирует мелодию, а только гармонически поддерживает ее. Обращение к такого рода песням явится подготовкой к двухголосному пению. При этом важно научить детей слушать сочетание голоса и сопровождения.

В том случае, если предлагаемая для разучивания песня двухголосная, учитель при ее показе должен исполнить поочередно оба голоса. Затем каждый голос разучивается с хором по фразам. Когда певцы знакомятся со звучанием обоих голосов, можно предложить им мысленно (про себя) пропеть свою мелодию, слушая при этом голос другой партии. Когда оба голоса соединяются, учитель подпевает одному голосу, другому подыгрывает на фортепиано.

Значительно облегчает процесс разучивания двухголосного произведения нотная запись, мобилизующая сознательное отношение поющих.

В работе над произведением без сопровождения следует предварительно давать «настройку» (учитель пропевает первый звук, дети его повторяют, вслушиваясь в унисон) с фермой («задержкой») на отдельных звуках (по указанию).

Когда произведение хорошо усвоено детьми, к его исполнению можно подключить музыкальные инструменты, например, использовать ложки в русской народной песне «Как у наших у ворот» (I класс), металлофон для изображения «капелек дождя» в песне «Скворушка прощается» Т. Попатенко на слова М. Ивенсен (II класс), особый задор звучанию итальянской тарантеллы «Макароны» придаст бубен (V класс).

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте следующее объяснение младшим школьникам механизма певческого и разговорного дыхания:

«Вспомни, ведь когда ты хочешь произнести какую-нибудь фразу, ты делаешь вдох, набирая воздух, и говоришь до тех пор, пока воздух не кончится. Тогда ты снова делаешь вдох и продолжаешь говорить. Чтобы спеть музыкальную фразу, нужно тоже побольше набрать воздуха и постараться как можно дольше задержать его. Ты, наверное, подумал: “А зачем? Буду делать вдохов столько, сколько надо”. Секрет в том, что музыкальная фраза должна быть плавной, а если ты будешь делать много вдохов, то мелодия будет разорванной на кусочки, как будто песня бежала, спотыкаясь по булыжной мостовой и запыхалась»¹.

2. Проанализируйте согласно критерию подбора репертуара романс М. И. Глинки «Венецианская ночь». Обратите внимание на литературный текст, особенности мелодии (размер, ритмику, интервалику, тесситуру, диапазоны хоровых партий), фортепианное сопровождение (выразительность художественных достоинств), структуру (форму) песни (пример 23).

Пример 23

Слова И. КОЗЛОВА

М. ГЛИНКА
«Венецианская ночь»
Переложение В. Самарина

Довольно подвижно

1. Ночь ве - сен - ня - я ды - ша - ла свет - лой

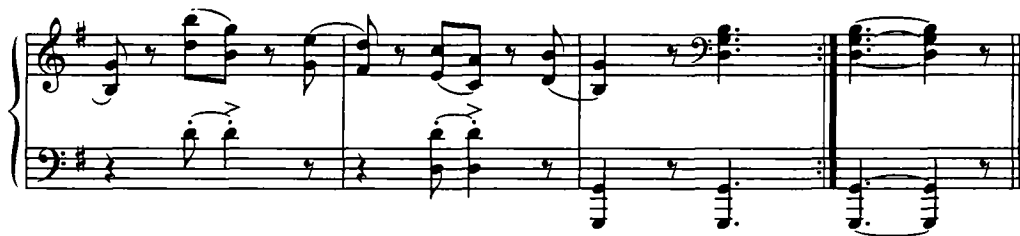
¹ Абян Л. М. Как Рыжик научился петь. — М., 1989. — С. 4.

юж - но - ю кра - сой, ти - хо Брен - та про - те - ка - ла, се - реб -

-ри - ма - я лу - ной. От - ра - жен вол - ной ог - нис - той блеск про -

зрач - ных об - ла - ков; и вос - хо - дит пар ду - шис - тый от зе -

ле - ных бе - ре - гов, от зе - ле - ных бе - ре - гов.



3. Одной из форм работы над произношением, особенно в пении младших школьников, являются специальные занятия дикцией. С этой целью подберите 3—5 скороговорок.

5. Прослушивание поступающих в хор детей как начальный этап формирования школьного хорового коллектива

Отбор детей в школьный хор — одно из необходимых условий нормального функционирования детского хорового коллектива. Провести прослушивание детей, отобрать их по вокально-слуховым данным еще не означает создать хоровой коллектив. Уже к первому прослушиванию хормейстер должен хорошо подготовиться: заранее продумать те или иные методы прослушивания, позаботиться о помещении, в котором будет проводиться отбор, и т. д.

Формы приглашения детей в хор могут быть различны: это афиша (объявление), сообщающая о времени и месте прослушивания; это и беседа хормейстера с детьми, причем как с группой, так и индивидуально; это и небольшой хоровой концерт, после которого хормейстер расскажет о хоре (в случае дополнительного набора детей). Короче говоря, форм агитирования существует много, сделать правильный их выбор — забота хормейстера.

Важно, чтобы первое прослушивание не превратилось в строгий экзамен, после которого дети потеряют желание петь в хоре. Именно здесь должны проявиться качества руководителя, умеющего создать при прослушивании непринужденную, спокойную обстановку.

Обычно при проверке выясняются: ритм, память, интонация, диапазон, физические качества певческого голоса, эмоциональность, музыкальность и т. д. Ребенку предлагают спеть знакомую песню. Во время ее исполнения устанавливается правильность исполнения ритмического рисунка, точность интонирования, ясность произношения текста. При проверке чувства ритма применяют несложные упражнения на ритмическую группировку, которые ребенок должен простучать или прохлопать в ладоши. Музыкальная память проверяется путем повторения ребенком фраз из народных мелодий с различной ритмической группировкой, проигрываемых хормейстером на инструменте. Если установлено, что ребенок обладает здоровыми певческими данными и может спеть мелодию или повторить упражнение после первого же проигрывания, его можно смело принимать в хор.

Проверку певческих данных (интонация, диапазон) обычно проводят на примарных тонах при помощи небольших, ладотонально устойчивых попевок. Мелодии попевок должны быть весьма легкими и простыми, чтобы ребенок смог их быстро запомнить и воспроизвести. Точное интонирование (чистое пение) говорит о наличии хорошего слуха. Неточное интонирование может выра-

жаться в несогласованности между слухом и голосом, в отсутствии должного внимания при исполнении требуемого звука, наконец, в неумении пользоваться различными регистрами. Последнее встречается даже у детей с хорошими данными. Порой достаточно попросить ребенка спеть мелодию в удобном для него регистре, минуя переходные ноты, как впечатление о его вокально-интонационных возможностях будет позитивным.

При определении типа голоса (сопрано, альты) важно обращать внимание на его тембр, а не на диапазон, так как окраска и естественное звучание голоса в средней, высокой или низкой тесситуре дадут более ясное представление о типе голоса. Исходить из величины певческого диапазона не следует, потому что дети не владеют еще тем диапазоном, который предусмотрен для каждой отдельной голосовой группы. Когда определить тип голоса не представляется возможным, певцов помещают в группы средних голосов для дальнейшей адаптации.

В определении типа голоса у певцов, уже имевших опыт пения в хоре, можно воспользоваться следующими правилами: начинать прослушивание голоса в средней тесситуре; учитывать примерные рамки диапазонов — сопрано первые: *ре* первой октавы — *фа*, *соль* второй октавы, сопрано вторые: *ре* первой октавы — *ре* второй октавы, альты: *си-бемоль* малой октавы — *соль* первой октавы. При этом окраска вокального звука (звук — густой, темный, светлый, мягкий, полетный, сильный, слабый, с большим или меньшим числом обертонов и т. д.) будет указывать на принадлежность голоса к конкретной хоровой партии.

Формы и порядок прослушивания могут быть самыми разными, однако следует помнить, что мнение о музыкальных данных того или иного ребенка должно иметь комплексный характер, поэтому при проверке желательно не упустить ни одного определяющего момента.

Результаты выявления музыкальных способностей отмечаются в журнале (таблица 3).

Таблица 3

Фамилия, имя	Класс	Ритм	Память	Интонация	Диапазон	Качества певческого голоса	Эмоциональность, музыкальность	Особенность характера	Адрес, тел.
Петрова Маша	1 «А»	5	5	5	c1 — d2	Легкий, звонкий, несильный	Эмоциональная, музыкальная	Внимательная	
Иванов Витя	2 «А»	4	3	«Гудожник»	h — e1	Низкий, хриплый, сип	Немузыкален, неэмоционален	Излишне раскован	

В хоровых коллективах с налаженными традициями по окончании прослушивания вновь зачисленных в хор детей обязательно поздравляют. Дети искренне радуются, начинают ощущать себя частицей коллектива, в котором работать им будет хорошо, интересно, хотя, может быть, где-то и сложно.

Так с момента прослушивания ребенка в хор начинается работа руководителя по вокально-хоровому, эстетическому и нравственно-этическому воспитанию юного певца.

Руководитель хора должен иметь список его участников со всеми домашними адресами, телефонами и именами родителей. После зачисления детей в хор рекомендуется провести родительское собрание (на котором руководитель оповещает родителей о перспективах работы хорового коллектива), создать родительский комитет (который станет совместно с хормейстером решать проблемы хора), договориться о покупке концертных хоровых костюмов, хоровых папок и т. п.

Завершая рассмотрение начального организационного процесса, заметим, что создание хорового коллектива в общеобразовательных школах и центрах культуры и досуга имеет свои особенности, связанные с режимом работы хора, с возможностями материальной базы данного детского учреждения. Профессионально грамотная работа руководителя в любом случае будет поддержана как родительским составом, так и руководством детского школьного или внешкольного учреждения, к которому относится хор.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте следующие рекомендации по организации прослушивания детей в хор:

«Постарайтесь создать атмосферу, при которой ребенку захотелось бы выглядеть как можно лучше (чистое помещение, доброжелательность руководителя, некоторая торжественность, спокойствие, тактичность и деловитость);

присутствие родителей нежелательно, но возможны исключения;

в беседе с ребенком (не только на музыкальные темы) необходимо составить представление о кругозоре ребенка, его интересах, его выразительности, воспитанности;

предложив ребенку пропеть песню, будьте соучастником исполнения, помогите, где потребуется, и обязательно выслушайте до конца;

слушая ребенка, определите диапазон и качество его голоса, чистоту интонации, ритмический слух, память, выразительность, дикцию;

учтите в прослушивании застенчивость, скромность ребенка, растерянность и даже страх;

при необходимости побеседуйте с родителями;

отказывая ребенку, найдите такие слова, чтобы не превратить этот день для ребенка в день горя и разочарования и не отвернуть его от музыки навсегда»¹.

2. При прослушивании руководитель отбирает наиболее способных ребят. Это не означает, что в дальнейшем любой желающий не сможет поступить в хор. Всегда помните о своей ответственности перед детьми. С этой позиции проанализируйте нижеследующий фрагмент книги Г. А. Струве:

«Люся Ермилова училась в 5 классе, когда пришла ко мне в хор. В то время ребят приходило уже много, и я проверял их музыкальные способности так, как до сих пор, к сожалению, это делается в музыкальных школах.

¹ Цит. по: Пономарев А. С. Жизнь детского хора // Воспитание музыкой: Из опыта работы / Сост. Т. Вендрова, И. Пигарева. — М., 1991. — С. 106—107.

— Спой какую-нибудь песенку.

— Прохлопай за мной.

А дети — разные. Один сразу же споет, сразу же прохлопает, хотя музыкальные способности у него самые скромные. А другой не споет и не прохлопает (с испугу, от растерянности; бывает, что у ребенка еще не развита координация между слухом и голосом и т.д.), и ты его не принимаешь. И уйдет ребенок. И кто знает, может, в эту минуту мы лишились новой Неждановой или Собинова.

Во всяком случае, если бы не настойчивость Люси Ермиловой, не стать ей профессиональной певицей. Не принял я ее в хор — дважды отказывал ей. Что-то она не так делала. Но девочка пришла и в третий раз, и я сдался.

Пела Люся всегда с большим удовольствием — и соло, и в хоре. Она солировала в “Лучинушке”, запевала “Во поле береза стояла”, специально для нее мы с поэтом Ибряевым написали “Колыбельную”. Особенно хорошо звучала у Люси сольная партия в “Ave Maria” Шуберта.

Шли годы. Люся прошла по конкурсу в музыкальное училище при Московской консерватории. Помню, как сияли от счастья ее огромные глаза.

— Теперь-то я уж буду певицей!

В музыкальном училище Люся училась отлично. После окончания училища новая удача — стала солисткой театра оперы и балета. На время мы потеряли ее из виду. И вдруг — приятная новость. Люся вновь учится — на вокальном факультете Московской консерватории.

Часто встречаюсь с Люсей на ходу — на Курском вокзале. Оба спешим.

— Бегу на оркестровую репетицию, — сообщает она.

— А я — на хоровую, — отвечаю в тон.

В другой раз договариваемся о ее концерте в “Пионерии” или коротко делимся впечатлениями о концертных поездках. Я еду к своим ребятам и думаю о счастливой судьбе девочки. Какое счастье, что 25 лет назад был создан наш хор, какое счастье, что у маленькой Люси Ермиловой нашлось мужество прийти ко мне еще и еще раз! И думаю об ответственности нашей. Не прозвать талант!»¹

6. Организация вокально-исполнительского процесса в системе дополнительного образования

Главное требование к дирижеру в организации хоровой работы в системе дополнительного образования детей заключается в том, чтобы проведение репетиций шло в установленном порядке, с ясно выраженным, последовательным планом работы. Это обстоятельство играет не только важную роль в проведении репетиций, но и влияет на качество выучивания произведения в целом, на его художественную ценность. Отсюда следует обязательное соблюдение педагогических принципов в изучении репертуара.

В работе с хором необходимо осознавать перспективность цели, не разбрасываться по мелочам и не пытаться решать все задачи сразу, хотя в последнем условии, может быть, и проявляется профессионализм опытного дирижера. В каждодневной репетиционной работе дирижер не только занимается решением конкретных проблем, связанных с трудностями разучиваемой партитуры, но и закладывает важные предпосылки для будущего этапа работы.

Чрезвычайно важным моментом в работе с детским хором является умение руководителя обучить детей элементарной теории, так как без знания простей-

¹ Струве Г.А. Школьный хор: Книга для учителя. — М., 1981. — С. 121 — 122.

ших правил музыкальной грамоты невозможно полноценно вести хоровую работу. Мы не останавливаемся подробно на методике ознакомления детей с «азами» нотной грамоты, хотя предполагаем, что навыки объяснения элементарных основ музыки, несомненно, закладываются в курсе многих предметов, изучаемых будущими учителями в училищах, колледжах, вузах (например, сольфеджио, теория музыки, фортепиано). Руководитель детского хора должен уметь доходчиво и понятно объяснить ребенку строение мажорной и минорной гаммы, ритмическую организацию звуков, особенности нотной записи и т. д. В ходе репетиции, когда хор разучивает произведение по нотам, уместно пополнить знания ребят в области гармонии, полифонии, анализа музыкальных форм на примере разучиваемого сочинения. Структура подачи теоретического материала должна быть проста, доступна и лаконична.

Дисциплина в репетиционно-хоровом процессе играет очень важную роль. От дирижера и певцов хора требуется необычайная собранность, самоотдача. Никакие внешние факторы не должны отвлекать внимание от творческого процесса. В идеальном смысле желательна дисциплина, при которой каждый участник репетиции сознательно понимает сложность коллективной работы и делает все возможное для ее поддержания. Дирижер должен быть требовательным, активным, творчески увлеченным. Говоря о дисциплине, нельзя обойти молчанием такой существенный момент, как умение дирижера осознать тот рубеж, где кончается профессиональная требовательность и начинается авторитарность старшего по возрасту. Когда же авторитарный стиль управления сочетается с применением жесткого, грубого, неуважительного обращения к подчиненным, из репетиционного процесса уходит главное — психологическая раскрепощенность, комфортность. Опыт выдающихся мастеров хорового дела показывает, что *насилие*, как форма воздействия на певцов во время репетиционно-исполнительского процесса, никогда не уживалось с *творчеством*.

Репетиция хора должна быть обеспечена четким графиком работы (2 репетиции в неделю по 2 часа), своевременным (без задержки) началом занятий, наличием нотного материала — ноты должны быть идентичны дирижерскому экземпляру, просмотрены дирижером или его помощником, желательно выставить в партиях все необходимые указания и обозначения.

Для сравнения обратимся к примеру организации хоровой работы в детских музыкальных школах. Там применяется система отдельных хоровых репетиций по группам из 8 — 10 человек. С одной стороны, такая форма репетиций кажется практически оправданной, так как дирижеру удастся досконально изучить вокальные возможности каждого ребенка и, кроме того, основательно проштудировать с ним его хоровую партию. Однако когда репетиционные сроки такой индивидуальной хоровой работы затягиваются и сводные репетиции наступают лишь в конце четверти (а иногда и в конце полугодия), то теряется наиболее важный принцип хоровой деятельности — *коллективность*. Как известно из курса хороведения, только принцип коллективной, совместной работы позволяет решить проблемы ансамблирования в хоре. Обученный индивидуально хоровой певец не может учесть все тонкости коллективного исполнения, поддержать творческую инициативу своих товарищей в процессе общего музицирования.

В работе с хором совершенно необходимо, чтобы дирижер владел певческим голосом и умел выразительно, вокально правильно исполнить фразу, показать, как выполняется тот или иной художественный прием.

Очень важно правильно определить репетиционный темп исполнения. Он должен быть не слишком быстрым и не слишком медленным. При изучении подвижных произведений нужно осторожно и продуманно решать задачу постепенного ускорения темпа. Столь же осторожно и продуманно следует подходить к установлению градаций силы звука.

Руководитель может предусмотреть в репетиционном процессе всевозможные формы обучения, в том числе игровые. Важно выдерживать такую обстановку, при которой детям было бы интересно работать. В младшем хоре хормейстер, учитывая интересы шести-семилетних детей, может использовать двигательноритмические упражнения, поддерживающие тонус и снимающие напряжение, усталость, вводить шумовые инструменты (бубны, ложки, барабачики и т.д.).

Репетиции младшего хора в основном не похожи на репетиции старших хоров, где изучение необходимых элементов хоровой звучности ставится на первое место, к тому же обычно репетиционный процесс старшего хора спланирован на быстрое выучивание репертуара в связи с активной концертной работой.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте рекомендации хормейстера А. С. Пономарева по созданию условий, необходимых для нормального роста и развития детского хорового коллектива:

«Хор должен иметь свое место — зал для занятий, комнаты для работы руководителя, различных творческих групп, хранения нот, принадлежностей, альбомов, реликвий и т.д.; должна быть своя стена в общем коридоре для стендов, объявлений, приглашений. Место для непосредственных занятий хором должно быть специально оборудованным — хоровые станки, подставки, на которых можно поставить стулья и разместить хор в 3 или 4 ряда амфитеатром; всегда настроенное пианино (желательно рояль); наличие высококачественного проигрывателя, метронома, хорошее освещение. Особенно важно, чтобы зал был достаточно большим по размеру и с высоким потолком: дети не должны сидеть вплотную друг к другу (это важно для звучания), а низкий потолок затрудняет вентиляцию. Постоянный чистый воздух в зале — обязательное условие для продуктивных занятий. Занятия должны быть регулярными. Участие в концертной жизни ни при каких обстоятельствах не должно противоречить возможностям хора как развивающегося организма и задачам учебно-воспитательного процесса.

В репертуар не следует вмешиваться посторонним органам и людям. Все выступления хора нужно планировать заранее. Их назначение и содержание должны вызывать энтузиазм у хористов, что обеспечит качественную и интересную работу по подготовке выступления, а само выступление станет заметным явлением, а возможно, и событием в жизни хорового коллектива.

Демократическая сущность творческого организма не допускает возможности постоянного административного вмешательства в его внутреннюю жизнь. Только в хоре решаются такие вопросы, как прием и исключение, разрешение на пропуск занятий, определение состава участников концерта. В то же время забота о своем хоре должна быть в числе первых у директора школы, даже внешнее отношение к хору, хористам и тем более руководителю-хормейстеру должно быть подчеркнуто уважительным¹.

2. Дисциплина на хоровом занятии является важным фактором нормальной работы. Проанализируйте с этой позиции следующую цитату:

¹ Пономарев А. С. Жизнь детского хора // Воспитание музыкой: Из опыта работы / Сост. Т. Вендрова, И. Пигарева. — М., 1991. — С. 105.

«Бесполезно начинать репетицию с налаживания дисциплины, даже если дети ведут себя не лучшим образом. Типичная картина: одни стоят к вам спиной, другие болтают друг с другом, а кто-то затеял потасовку. Полный ералаш! Не теряйтесь и не злитесь! Вдруг вы поймали несколько внимательных глаз. Начинайте работу. Вовлекайте в репетицию действием, а не беспомощными призывами к порядку. Задайте тон. Пусть те, кто уже готов, начнут распеваться. Постепенно все включаются в работу. Произойдет это быстрее, чем в общепринятом варианте: сначала — тишина, концентрация внимания, а только потом — пение. Конечно, это правильно, но надо исходить из реальной ситуации и справляться с трудностями с меньшими потерями времени и сил. Потом можно сделать в работе паузу и высказать свое мнение по поводу начала репетиции, и сделать это достаточно строго, но с юмором. Ни в коем случае не обижайте юных певцов. Иначе вы вызовете у них внутреннее противодействие. Помните, что поется легче всего в состоянии эмоционального подъема. Голос обиженного и испуганного ребенка звучит тускло. Он “дрожит” и не слушается его»¹.

3. Проанализируйте рекомендации начинающему хормейстеру для работы с младшей группой хора:

«В младшем хоре постарайтесь не допускать, чтобы дети смеялись над товарищем на занятиях, если у того что-либо не получилось. Смех их беззлобен, но бездумен и потому вреден. Лучше уж пусть они подосадут на неудачи и попытаются помочь, хоть их никто и не просит. Другое дело, если смешно всем — и тому, кто ошибся, и руководителю. Тогда и смеемся все. Но если товарищу грустно, неудобно, стыдно за свою невольную ошибку, то в хоре должны проявить заботу и такт, чему ребят надо учить терпеливо и, главное, искренне. Это не так легко — слишком много других примеров вне хора, но пример руководителя — любимого учителя любимого дела — должен стать решающим»².

4. Проанализируйте следующую цитату с позиции целесообразности использования в работе с детским вокально-хоровым коллективом метода быстрого ведения урока:

«На начальном этапе обучения даже самая простая песня не будет спета идеально. И все же не следует очень долго задерживаться на ее разучивании, полезно взять другую (знакомую) и на новом материале вырабатывать и совершенствовать те навыки, с которыми познакомились дети на примере разучивания предыдущей песни»³.

Согласны ли вы, что указанный метод в целом имеет позитивные качества и способствует интенсивному формированию музыкального опыта и способностей детей?

5. Каково, на ваш взгляд, должно быть участие родителей в деятельности руководимого вами хора? С этой позиции проанализируйте нижеследующий фрагмент:

«Не реже двух раз в год я провожу родительское собрание в каждом возрастном коллективе, где мы не только обсуждаем наши успехи и неудачи, но и решаем, как организовать интересные дела для детей, например культпоходы, поездки, праздники для малышей, обсуждаем концерты и т.д. Без родителей, без родительского комитета я не мыслю себе работу с такой массой детей, а главное, без контакта с родителями я не вижу возможности для успеха этой работы. И не случайно к нам на концерты ходят не только мои выпускники, но и их родители...»⁴.

¹ Сафонова В. И. Заметки хормейстера // Искусство в школе. — 1998. — № 2. — С. 71.

² Пономарев А. С. Жизнь детского хора // Воспитание музыки: Из опыта работы // Сост. Т. Вендрова, И. Пигарева. — М., 1991. — С. 113.

³ Жарова Л. М. Начальный этап обучения хоровому пению // Работа с детским хором: Сб. статей. — М., 1981. — С. 12—19.

⁴ Рачина Б. Петя в хоре может каждый // Воспитание музыки: Из опыта работы. / Сост. Т. Вендрова, И. Пигарева. — М., 1991. — С. 78—79.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, подведем итоги сказанному.

1. Профессия дирижера-руководителя хора представляет триединство следующих позиций:

- *дирижер-художник*, мастерство и дарование которого способны объединить и увлечь коллектив на создание подлинно художественной интерпретации произведения;

- *дирижер-учитель и воспитатель* коллектива, способный организовать его репетиционную работу и деятельность таким образом, чтобы усилия всех певцов хора, их способности и индивидуальное мастерство были направлены на реализацию целостной исполнительской концепции;

- *дирижер-пропагандист* всего лучшего, что создано великими композиторами прошлого и настоящего, своей музыкально-исполнительской деятельностью способствующий появлению новых талантливых сочинений современных авторов, возрождению на концертной эстраде незаслуженно забытых произведений.

2. Основными профессионально-педагогическими способностями руководителя хора являются: коммуникативные, дидактические, организаторские, конструктивные, прогностические, гностические, перцептивные, креативные, экспрессивные.

3. Школой становления необходимых способностей руководителя хора были и остаются сегодня труды Г.А.Дмитревского, С.М.Казачкова, К.А.Ольхова, К.Б.Птицы, В.Г.Соколова, П.Г.Чеснокова и других видных хоровых мастеров.

4. Педагогическими условиями реализации профессионально-педагогических способностей руководителя хора являются владение психолого-педагогическими знаниями, историей и теорией вокально-хорового исполнительства, методикой организации вокально-хоровой работы, обладание твердой волей и развитым педагогическим мышлением.

Вот, казалось бы, и все. Но это не так. Осталось нечто, что ускользает при научном видении, о чем некогда писал Г.Гёте:

...живой предмет желая изучить,
Чтоб ясное о нем познание получить,
Ученый прежде душу изгоняет,
Затем предмет на части расчлняет
И видит их, да жаль, духовная их связь
Тем временем исчезла, унеслась!

Такой духовной связью между вами и вашим хоровым коллективом должны стать интерес и увлеченность хоровым искусством. Именно это придаст вам силы и явится источником творческого горения. Ведь впереди немало трудностей. К успеху мы приходим со временем. И восхождение к признанию не всегда сладко и легко, потому что работа с хором — это постоянный творческий поиск.

Авторы надеются, что эта книга станет добрым помощником в самообразовании молодого хормейстера. Начать можно с ответов самому себе на вопросы анкеты.

Анкета

1. Что вы делаете или собираетесь делать, чтобы стать хорошим руководителем детского хора?
2. Назовите детские хоровые коллективы, на выступлениях которых вы бывали.
3. Читаете ли вы самостоятельно дополнительную литературу?
4. Каких знаний вам не хватает, на ваш взгляд?
5. Какие трудности вы ожидаете встретить в работе с детским хором?
6. Встретили ли вы в своей жизни музыканта-хормейстера, которому хотели бы подражать? В чем?

ПРИЛОЖЕНИЕ

Распевания

1

Медленно

Хор

Ми, мэ, ма, мо, му. Ми, мэ, ма, мо,

Ф-п.

му. Ми, мэ, ма, мо, му. Ми, мэ, ма, мо,

му. Ми, мэ, ма, мо, му. Ми, мэ, ма, мо,

му. Ми, мэ, ма, мо, му.

Затем опускаться вниз до звука *ми* первой октавы

2

Хор Ми, мэ, ма. Ми, мэ, ма.

Ф-п.

Ми, мэ, ма. Ми, мэ, ма.

Ми, мэ, ма. Ми, мэ, ма.

Подниматься вверх до Си-бемоль мажора

3

Хор

Bel - la ro - sa, ro - sa, ro - sa. (и далее)

Ф-п.

Подниматься вверх до Соль мажора

4

Хор

До, ре, ми, фа, соль, ля, си, до,

Ф-п.

до, си, ля, соль, фа, ми, ре, до.

5

Ми, мэ, ма, мо, му. Ми, мэ, ма, мо, му.

Ми, мэ, ма, мо, му. Ми, мэ, ма, мо, му.

Ми, мэ, ма, мо, му. Ми, мэ, ма, мо,

му. Ми, мэ, ма, мо, му. Ми, мэ, ма, мо, му.

6 *

Легко

Хор

Тра - ля - ля, тра - ля - ля, тря - ля -

Ф-п.

ля - ля - ля - ля - ля! Тра... и т. д.

* Примеры 6—12 взяты из сборника: Добровольская Н. Вокальные упражнения в школьном хоре. — Вып. 1.

7

Не спеша

Хор *tr*

Ду - ду-ду - ду - ду-ду - ду-ду - ду. Ду... и т. д.

Ф-п. *tr*

8

С. Мы по - ем це - лый тон.

А.

Лишь пол - то - на мы по - ем.

9

С. Да, дэ, ди,

А.

Ф-п.

до, ду. Да... и т. д.

10

Хор
Ма - ма - ма - ма - ма - ма - ма... (и далее)

Ф-п.

11



Подготовительное упражнение:



Еще один вариант:



12

C. I
div.

C. II
div.

A. I
div.

A. II
div.

Произведения для детского хора

1. Oculus non vidit

Мотет

Музыка О. ЛАССО
(1530 – 1594)

Allegro non troppo

C. O - cu - lus non vi - dit, nec

A. O - cu - lus non vi - -

au - ris au - di - -

-dit, nec au - ris au - - di -

-vit, nec in cor ho - mi - nis a -

- vit, nec in cor ho - mi - nis a -

-scen - - - - dit, quae

-scen - - - - dit, quae prae -

prae - pa - ra - vit De - us

-pa - - - ra - vit De - - - - us

his qui di - li - gunt il -

his qui di - li - gunt il -

-lum, qui di - li - gunt

- - lum, qui di - li - gunt

il - - - - lum.

il - - - - lum.

2. Ahi che quest' occhi

Мадригал

Музыка Дж. ПАЛЕСТРИНЫ
(1525 – 1594)

Allegro moderato

C. I. *p* Ahi che quest' oc - chi miei, ch'e - ra - no

C. II. *p* Ahi che quest' oc - chi miei, ch'e - ra - no

A. *p* Ahi che quest' oc - chi miei, ch'e - ra - no

lie - - - ti, son di - ven - ta - ti fon - ti

lie - - - ti, son di - ven - ta - ti

lie - - - ti, son di - ven - ta - ti fon -

di do - lo - - re, che - ver - san gior - noe not - tea -

fon - ti di do - lo - re, che - ver - san gior - noe not - tea -

-ti di do... in re che - ver - san

-ma rou mo - re, che - ver - san -re.

-ma rou mo - re, che - ver - san -re.

gior - noe not - tea - ma rou mo - re, -re.

3. Amor è ritornato

Мадригал

Музыка Л. МАРЕНЦИО
(1553 – 1599)

A - mor è ri - tor - na - to, dal cam - poil di -

A - mor è ri - tor - na - to, dal cam - poil

A - mor è ri - tor - na - to, dal cam - poil

-spie - ta - to, -to, e mi - li - on a - van -

di - spie - ta - to, -to, e mi - li - on a - van -

di - spie - ta - to, -to, e mi - li - on a - van -

-ti, e mi-li-on a - van - ti. Me - nail suo ca - ro

ca - ro di pri - gio - n'A - man - ti. E mi-li- //-ti.
 di pri - gio - n'A - man - ti. E mi-li- //-ti.
 di pri - gio - n'A - man - ti. //-ti.

4. Черный монах

Уэльская народная песня

Обработка Дж. Боутона
 Переложение для детского хора В. Самарина

Comodo

1. Дин, дон, дин, дон, 1. Дин, дон, дин, дон, 1. Дин, дон, дин, дон, 1. Дин, дон, дин, дон,
 2. Дин, дон, дин, дон, дин. дин. 2. Дин, дон, дин, дон, дин, дон, дон, дон,
 1. Дин, дон, дин, дон, дин, дон, дон, дон, 2. Дин, дон, дин, дон, дин, дин, дон, дон,

дин, дон, дин, дон, дин, дон, дин, дон,

дин, дон, дин, дон, дин, дон, дин, дон,

дин, дон, дин, дон, дин, дон, дин, дон,

дин, дон, дин, дон, дин, дон, дин, дон,

Шел про - чер - ный мо - нах, как

шли ве - ка у

дин, дон, дин, дон, дин, дон, дин, дон,

дин, дон, дин, дон, дин, дон, дин, дон,

дин, дон, дин. Ког - да зву - чал ко - ло - коль - ный звон.
дин, дон, дин. Пре - дань - ем стал жес - то - кий плен.

дин, дон, дин. Ког - да зву - чал ко - ло - коль - ный звон.
дин, дон, дин. Пре - дань - ем стал жес - то - кий плен.

тень вре - мен, ког - да зву - чал ко - ло - коль - ный звон.
древ - них стен, пре - дань - ем стал жес - то - кий плен

дин, ког - да - ко - ло - коль - ный
дин, пре - дань - ем жес - то - кий

[illegible]

дон, дон, он гля - дел на в гру - ди да -

дин, дин, он гля - да -

го - род свой мир - ной Ди, что мол - ча, гля - дел на преж - де гнев рож - дал в гру - ди, да -

дин, дон, дин, дон, дин. На Да -

дол-го наш ко-роль тер-пит здесь по-зор и боль, но в не-
 -ют ко-ло-ко-ла, и вдаль не-сут свя-

дол-го наш ко-роль тер-пит здесь по-зор и боль, но в не-
 -ют ко-ло-ко-ла, и вдаль не-сут свя-

mf «О, ко-роль тер-пит здесь по-зор и боль, но в не-
 Дон, и вдаль не-сут свя-

mf «О, ко-роль тер-пит здесь по-зор и боль, но в не-
 Дон, дон, дон, дон, дон, и вдаль не-сут свя-

во - ле слы - шит он день и ночь да - лё -
 -шен - ный звон. Над зем - лей вет ров кры -

во - ле слы - шит он день и ночь да - лё -
 -шен - ный звон. Над зем - лей вет ров кры -

во - ле слы - шит он день и ночь да - лё -
 -шен - ный звон. Над зем - лей вет ров кры -

-во - ле слы - шит он день и ночь да -
 -шен - ный звон. Над зем - лей вет ров кры -

*) *pp* *f* *p*

да - лё - кий звон: Дин, дон, дин, дон, дин, дон,
 -ла. Дин, дон, дин, дон, дин, дон,
 pp *f* *f* *f*
 звон: Дин, дон, дин, дон, дин, дон,
 ла. Дин, дон, дин, дон, дин, дон,
 pp *f* *f* *f*
 звон: Дин, дон, дин, дон, дин. Зо -
 -ла. Дин, дон, дин, дон, дин. За -
 pp *f* *f* *f*
 звон. Дин, дон, дин, дон, дин. Зо -
 -ла. Дин, дон, дин, дон, дин. За -

к сво - бо - де э - тот звон. Пус - кай не
 свой плен как сон дур - ной, и вновь сво -
 дин, дон, не смолк - нет
 дин, дон, сво - бо - ду
 -вет к сво - бо - де э - тот звон, пус - кай не смолк - нет
 -будь свой плен как сон дур - ной и вновь сво - бо - ду
 -вет к сво - бо - де э - тот звон, пус - кай не смолк - нет
 -будь свой плен как сон дур - ной и вновь сво - бо - ду

* При повторении этот такт опускается.

1. *f*

сморк - нет
-бо - ду

звон ко - ло - ко - лов!»

звон свя - щен - ный,
ты вос - пой мой

звон ко - ло - ко - лов!»

звон свя - щен - ный,
ты вос - пой мой

звон ко - ло - ко - лов!"

звон свя - щен - ный
ты вос - пой мой

звон ко - ло - ко - лов».

2. *tr*

край, мой Уэльс...

Дин, дон, дин, дон, дин, дон, дин, дон,

край, мой Уэльс...

Дон, дон,

край, мой Уэльс род - ной. Дон,

край, мой Уэльс род - ной. Дон,

[illegible]

diminuendo

Soprano:
дон.

Alto:
дон,
дон.

Tenor:
дон,
дин,
дон,
дин,
дон,
дин,
дон,
дин,

Bass:
дон.
дин,
дон,
дин,
дон,
дин,
дон,
дин,

pp

Fermata symbol over the final note of each voice part.

5. Мотылек и фиалка

Слова В. ГЮГО

Музыка Г. ФОРЕ

Подвижно

Ф-п. *p* *leggiro*

Сопрано *p*

Альт

Мо-тыль-ку ти-хо шеп-чет лес-на-я фи-ал-ка: — Ми-лый

мой Не - у - же - ли те - бе ме - ня во - все не

The first system of the musical score consists of a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is D major (two sharps). The vocal line begins with a melisma on the word 'мой' (my), indicated by a dashed oval. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and a more active bass line in the left hand.

жал - ко, будь со мной! Ведь ког - да мы вдво -

The second system continues the musical piece. The vocal line has another melisma on 'будь со мной!' (be with me!). The piano accompaniment maintains its rhythmic texture, with the right hand playing chords and the left hand providing harmonic support.

-ем, я весь мир за - бы - ва - ю, жизнь лег - ка!

The third system concludes the vocal phrase. The vocal line ends with a melisma on 'за - бы - ва - ю' (I forget). The piano accompaniment continues with its established pattern, ending on a final chord.

rall.

Мы не - мно - го по - хо - жи, и нас на - зы - ва - ют: два цвет -

a tempo

ка!

p

1.2. 3.

6. Степенна

Знаменный распев*

$\text{♩} = 48$
pp

Плен Си - о - - - не ты взят

от Ра - ви - по - ня и ме - не

от стр - стей к жи - во - ту при - вле - цы сло - ве.

Вью - ге се - - - ю - щи - и сле - зы

бо - же - - - ствен - ны - я жнут

кла - - - сы ра - до - сти - ю при - сно - жи -

вот - ны - я. Свя - то - - му ду - - ху

вся - - - - - ко бла - го - да -

ре - ни - е я - ко же от - цу и

p

* XII—XIV вв.

сы - ну со - о - бли - ста - - - - - ет

о нем же вся - че - ска - я жи - вут и

двиг - - - - - жут - - - - - ся.

7. Вечер на Саве

Сербская народная песня

Обработка А. Архангельского
Аранжировка для детского хора
В. Самарина

Довольно скоро ♩ = 92

C. Ой, ши - ро - ка ты, Са - ва на - ша. Ой! Ве - се - ла ты,

A. Ой, ши - ро - ка ты, Са - ва на - ша. Ой! Ве - се - ла ты,

rit. a tempo

Са - ва на - ша! Ночь на бе - рег Са - вы схо - дит, ве - те - рок лас -

-ка - ет вол - ны. Са - ва неж - но се - реб - рит - ся лун - ным ли - ком

pp

пол - ным. Ой, ты, Са - ва, что так груст - но шеп - чешь ты во

pp

тьме пе - чаль - ной, звез - ды теп - лой но - чи, Са - ва, ти - хо ты ка -

-ча - ешь? Мы же без - за - бот - но, ве - се - ло жи - вем, без - за - бот - но,

p о ре - ке пре - крас - ной ра - дост - но по - ём! *f* По - ка мо - ло -

p *f*

-ды, от - крыт це - лый мир для нас. Са - ва, в нас клю - чом ки - пит

p

си - ла в труд - ный час, да - да. Бу - дем ра - дост - ны все - гда, го - ре - сти не

зна - я! На - шей ю - но - сти го - да мы не про - ме - ня - ем! да! да! да!

Ой, ты, Са - ва, ой, слы - шишь, слы - шишь ли, Ой, ты, Са - ва, слы - шишь, слы - шишь,

слад - кий го - лос он так неж - но в ду - шу льет - ся, слад - кий го - лос он так неж - но

он так неж - но в ду - шу льет - ся, неж - но в ду - шу льет -

1. 2.

-ся! // -ся! Ти - хо, неж -

Ти - хо, ти - хо, неж - но, неж -

-но, слад - ко, ти - хо, неж - но льет - ся.

-но, ти - хо, неж - но, слад - ко.

p

Блед - ный ме - сяц, за - си - яй над среб - ри - сто ю вол - ной,

cresc.

а ты, Са - ва, на - ша сла - ва, ве - се - ло иг - рай.

cresc.

2.

// -рай. Ли - ко - ва - нье на - ших пе - сен

cresc.

по - не - сет - ся по вол - нам, вол - нам ши - ро - ким

в даль в ти - ши ноч - ной, к да - ле - ким бе - ре - гам.

Coda

Да, по вол - нам ши - ро - ким льет - ся в даль на - ша пес - ня,

Са - ва, в даль ле - тит, ра - дост - но!

8. Милый мой хоровод

Русская народная песня

Обработка В. Самарина

Не спеша

C. 1. Ми-лый мой хо-ро-вод, ми-лый мой хо-ро-вод,

A. стой, не рас-хо-дись, стой, не рас-хо-дись.

2. Я ска-ка-ла, я пля-са-ла, я ска-ка-ла, я пля-са-ла,

та-нец во-ди-ла, та-нец во-ди-ла.

Ossia

3. Я та-нец-то во-ди-ла, я та-нец-то во-ди-ла, да,

The musical score is written for two vocal parts, C (Soprano) and A (Alto), in a 6/8 time signature. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The score consists of five systems of music. The first system includes the tempo marking 'Не спеша' (Allegretto). The lyrics are in Russian. The first system has two lines of music, C and A, with the lyrics '1. Ми-лый мой хо-ро-вод, ми-лый мой хо-ро-вод,'. The second system has two lines of music, C and A, with the lyrics 'стой, не рас-хо-дись, стой, не рас-хо-дись.' The third system has two lines of music, C and A, with the lyrics '2. Я ска-ка-ла, я пля-са-ла, я ска-ка-ла, я пля-са-ла,'. The fourth system has two lines of music, C and A, with the lyrics 'та-нец во-ди-ла, та-нец во-ди-ла.' The fifth system has two lines of music, C and A, with the lyrics '3. Я та-нец-то во-ди-ла, я та-нец-то во-ди-ла, да,'. The fifth system also includes an 'Ossia' section, which is a musical variation of the previous system.

ве - нок спо - ни - ла, ве - нок спо - ни - ла.

9. Уж как пал туман

Русская народная песня

Обработка И. Шварца

Аранжировка для детского хора В. Самарина

Широко

Соло

mf

С. I

Эх! ку - да пой - ду, пой - ду, где до -

С. II

mf

А. I

mf

А. II

Эх! где до -

ritard.

-ро - жень - ку ши - ро - ку - ю най - ду, до - ро - жень - ку най - ду?

-ро - жень - ку най - ду, до - ро - жень - ку най - ду?

a tempo
tr

Эх, уж как пал ту - ман на по - ле чи - сто - е,

(Закр. ртом)
p

да, по - за - крыл ту - ман до - ро - ги даль - ни - е. Эх! ку -

-да пой - ду, где до - ро - гу я ши - ро - ку - ю най - ду, где же я до -

Музыкальный фрагмент, состоящий из пяти стaves. Первые два staves — вокальные партии, следующие три — фортепиано. В начале фрагмента вокальные партии имеют паузы, а фортепиано играет мелодию. В конце фрагмента вокальные партии поют, а фортепиано продолжает играть.

Вокальные партии:

— ро - жень - ку ши - ро - ку - ю най - ду?

До - ро - жень - ку най - ду?

До - ро - жень - ку най - ду?

Музыкальный фрагмент, состоящий из пяти стaves. Первые два staves — вокальные партии, следующие три — фортепиано. В начале фрагмента вокальные партии имеют паузы, а фортепиано играет мелодию. В конце фрагмента вокальные партии поют, а фортепиано продолжает играть.

Вокальные партии:

Эх, за ок - ном шу - мит, да, не - по - го - душ - ка.

Музыкальный фрагмент, состоящий из пяти стaves. Первые два staves — вокальные партии, следующие три — фортепиано. В начале фрагмента вокальные партии имеют паузы, а фортепиано играет мелодию. В конце фрагмента вокальные партии поют, а фортепиано продолжает играть.

Вокальные партии:

Эх, все бо - лит, бо - лит мо - я го - ло - вуш - ка. Эх! ку -

Эх, все бо - лит, бо - лит мо - я го - ло - вуш - ка. Эх!

-да пой - ду, пой - ду, где до - ро - гу я ши - ро - ку - ю най - ду, где же я до -

где до - ро - гу я най - ду, где до -

dim.

dim.

dim.

dim.

-ро - жень - ку ши - ро - ку - ю най - ду, до - ро - жень - ку най - ду?

-ро - жень - ку най - ду, до - ро - жень - ку най - ду?

2/4

tr

Эх, по - ско - рей взой - ди, ты, солн - це крас - но - е,

p

(Закр. ртом)

p

(Закр. ртом)

p

эх, по - рас - кинь шат - ром ты, не - бо си - не - е. Эх! ку -

-да пой - ду, где до - ро - гу я ши - ро - ку - ю най - ду, где же я до -

-ро - жень - ку ши - ро - ку - ю най - ду?
До - ро - жень - ку най - ду?
До - ро - жень - ку най - ду?

10. Под твою защиту

Музыка С. МОВЧАНА
Транскрипция В. Самарина

Andante $\text{♩} = 66$
pp

C. I, II

A. I, II

Под тво - ю за - щи - ту при - бе - га -

(Закр. ртом)

-ем, Свя - та - я Бо - го - ро - ди - ца. Не пре -

-зри мо - ле - ний на - ших в скор - бях на - ших, но от всех о -

-пас - но - стей из - бав - ляй нас все - гда, Свя - та - я Бо - го -

-ро - ди - ца, Де - ва пре - слав - на - я и бла -

cresc. *mf*

-го - сло - вен - на - я, вла - ды - чи - ца на - ша, за -

cresc. *mf*

dim.

-щит - ни - ца на - ша. За - ступ - ни - ца на - ша, У - те - ши - тель - ни - ца

dim.

tr

на - ша! С Сы - ном Тво - им при - ми - ри

tr

нас, Сы - ну Тво - е - му по - ру - чи нас,

pp *riten.* *ppp*

Сы - ну тво - е - му от - дай нас.

pp *ppp*

11. Два хора О. Комарницкого

Ходит-бродит осень

Слова Е. ТРУТНЕВОЙ

Allegro moderato

С. I

С. II

А.

tr

По лес-ным тро-пин - кам хо-дит-бро-дит о -

tr

По лес-ным тро-пин - кам о - сень

mf

Сколь-ко све-жих ши-шек у зе-ле-ных со-сен, сколь-ко све-жих

-сень,

хо - дит - бро -

ши-шек у зе-ле-ных со-сен, сколь

mf

Сколь-ко спе-лых я-год у лес -

-дит, сколь

-ко я - год.

-ной ря - бин - ки, вы - ро - сли вол - нуш - ки пря - мо на тро - пин - ке,

-ко я - год,

mf Вы - рос

mf вы - ро - сли вол - нуш - ки пря - мо на тро - пин - ке. Там

вы - ро - сли вол - нуш - ки пря - мо на тро - пе.

p в я - го - дах брус - ни - ки, вы - рос, вы - рос гриб - гри - бо - чек, вы - рос

p вы - рос в я - го - дах брус - ни - ки, вы - рос

p Вы - рос там, вы - рос

cresc.

в крас-нень-ком пла-точ-ке на зе-ле-ной коч-ке, на зе-
гриб - гри - бок на коч - ке.
гриб- гри - бок

-ле - ной коч - ке.
Вы - рос, вы - рос, вы - рос, вы - рос гриб - гри -
в коч - ке, он вы - рос там, гриб - гри -

p **acceler. poco a poco** *cresc.*

И пря - мо в я - го - дах брус - ни - ки, на зе - ле - ной коч - ке
-бо - чек,
-бок

f *cresc.*

вы - рос, вы - рос, вы - рос на зе - ле - ной коч - ке,

f *cresc.*

вы - рос там, вы - рос, вы - рос он там,

f *cresc.*

вы - рос там, на зе - ле - ной коч - ке,

Poco più mosso

ff *ff* *ff*

вы - рос гриб - гри - бо - чек на зе - ле - ной коч - ке

вы - рос гриб - гри - бо - чек на зе - ле - ной коч - ке

вы - рос гри - бок, вы - рос гри - бок,

Poco meno mosso

mp *f espr.*

в крас - нень - ком пла - точ - ке вы - рос гриб - гри - бок.

mp *f espr.*

в крас - нень - ком пла - точ - ке вы - рос гриб - гри - бок. Хо - дит -

mp *f espr.*

в крас - нень - ком плат - ке вы - рос гриб - гри - бок. Хо - дит -

p Темпо I

Хо - дит, по лес - ным тро - пин - кам хо - дит

бро - дит о - сень у - же, хо -

бро - дит о - сень у - же,

о - сень, уж хо - дит -

дит, хо - дит о - сень у - же, хо - дит -

хо - дит о - сень у - же

бро - дит о - сень, хо - дит - бро - дит по лес - ным тро - пин - кам хо - дит,

бро - дит о - сень, хо - дит - бро - дит, хо - дит,

при - хо - дит,

espr.

хо - дит - бро - дит, хо - дит - бро - дит, о - сень хо - дит, о - сень хо - дит,

хо - дит о

при хо

poco rit. dim. *a tempo meno mosso*

о - сень. По лес - ным тро -

-сень. По лес - ным тро -

-дит. По тро -

-пин - кам хо - дит - бро - дит о - сень,

-пин - кам хо - дит - бро - дит о - сень,

-пин - кам хо - дит - бро - дит о - сень,

mf

как мно - го ши - шек у зе - ле - ных со - сен, ой, как мно - го

сколь - ко у сос - ны

ой, как мно - го

ши - шек у зе - ле - ных со - сен, сколь

ши - шек, как мно - го я - год у лес -

там ши - шек, сколь

p

-ко я год,

-ной ря - бин - ки, вы - рос - ли вол - нуш - ки пря - мо на тро - пин - ке,

-ко я год,

mf *poco rit.*
p

я - год у лес - ной ря - бин - ки.
а... а...
сколь - ко я - год у ря - бин - ки.

Poco meno mosso

Хо - дит по ле - су о - сень...
Хо - дит по ле - су о - сень...
Уж о - сень...

Дождик песенку поет

Слова Б. ЗАХОДЕРА

Allegro moderato

p

С. I
Дождик песенку поет, поет, только кто е - е поймет,
С. II
Дождик поет, кто е -
А.
Дождик пе -

кто пой-мет? Не пой-мем ни я, ни ты, не пой-мем, но за-то пой-
 -е пой-мет? Не пой-мем ни я, ни ты ни - как -
 -сню по - ет, что же он по - ет? Но цве -

-мут цве-ты, пой-мут, и ве-сен-ня - я лист-ва пой-мет,
 но лист - ва
 -ты пой-мут, и лист - ва пой-мет,

и зе-ле-на я тра-ва пой-мет, луч-ше всех пой-мет зер-но,
 и тра-ва пой-мет, луч-ше всех пой-мет зер-
 и тра - ва, пой - мет, зер -

пой - мет - нач - нет про - рас - тать.
 -но - про - рас - тать.
 -но, про - рас - тать нач - нет о - но.

dim. *espr.* *dim.* *espr.* *espr.*

Дож - дик пе - сен - ку по - ет сво - ю:
 Дож дик по - ет:
 Дож дик пес - ню по - ет:

p *p* *p*

«Кап, кап, кап, кап, кап»- вот и
 «Кап, кап, кап, кап, кап»- вот и
 «Кап, кап, кап»- вот

tr *p* *dim.* *tr* *p* *dim.* *tr* *p* *dim.*

rit. *p* *pp* *pp*

пе - сен - ка - «кап, кап». *p* *pp*

пе - сен - ка - «кап, кап». *p* *pp*

пе - сен - ка - «кап, кап, кап». *pp*

12. Жди меня

Песня Женьки из оперы «А зори здесь тихие»

Слова К. СИМОНОВА

Музыка К. МОЛЧАНОВА
Переложение для хора В. Самарина

C.

A.

Ф-п. *mp* *ad libitum*

Moderato *pp*

Жди ме - ня, и я вер - нусь, толь - ко о - чень

Moderato *pp*

жди. Жди, ко - гда на - во - дят грусть жел - ты - е дож -

-ди. Жди, ко - гда сне - га ме - тут, жди, ко - гда жа -

-ра, жди, ко - гда дру - гих не ждут, по - за -

-быв вче - ра.

The first system of the musical score consists of three measures. The vocal line (top staff) begins with a half note G4, followed by a quarter note A4, and then a half note Bb4. The piano accompaniment (bottom staves) features a series of chords in the right hand and a steady eighth-note bass line in the left hand. The key signature has one flat (Bb), and the time signature is 4/4.

tr
Пусть по - ве - рят сын и мать

tr
Пусть по - ве - рят

The second system contains two measures. The vocal line (top staff) starts with a trill on G4, followed by a half note A4, and then a half note Bb4. The piano accompaniment (bottom staves) continues with a steady eighth-note bass line and chords in the right hand. The key signature remains one flat (Bb), and the time signature is 4/4.

в то, что нет ме - ня,

в то, что нет ме - ня,

The third system also consists of two measures. The vocal line (top staff) begins with a half note G4, followed by a quarter note A4, and then a half note Bb4. The piano accompaniment (bottom staves) continues with a steady eighth-note bass line and chords in the right hand. The key signature remains one flat (Bb), and the time signature is 4/4.

пусть дру - зья, у - ста - нув ждать,
 пусть, у - ста - нув ждать,

ся - дут у ог - ня, *mf* вы - пьют *mf* горь - ко - е ви -

-но на по - мин ду -

ши... Жди, и с ни - ми

tr

Detailed description: This system contains the first two measures of the piece. The vocal line (top staff) begins with a whole rest followed by the lyrics 'Жди, и с ни - ми'. The piano accompaniment (bottom staves) features a continuous eighth-note pattern in the right hand and a bass line with whole notes and rests in the left hand. A trill (tr) is marked in the right hand of the second measure.

за - од - но вы - пить не спе -

Detailed description: This system contains measures three through five. The vocal line continues with the lyrics 'за - од - но вы - пить не спе -'. The piano accompaniment maintains the eighth-note pattern in the right hand. The key signature changes to three flats (B-flat, E-flat, A-flat) at the beginning of the third measure.

-ши.

Detailed description: This system contains measures six through eight. The vocal line concludes with the lyrics '-ши.'. The piano accompaniment continues with the eighth-note pattern in the right hand. The key signature changes to four flats (B-flat, E-flat, A-flat, D-flat) at the beginning of the sixth measure.

mf И я вер - нусь,
Жди ме - ня, и я вер - нусь

всем на - зло,
всем смер - тям на - зло,

кто не ждал, тот пусть -
кто не ждал ме - ня, тот пусть

по - вез - ло! Не по -

ска - жет - по - вез - ло!

The first system of the musical score consists of two vocal staves and a piano accompaniment. The vocal staves are in a minor key, indicated by three flats. The lyrics are written below the vocal staves. The piano accompaniment features a melodic line in the right hand and a harmonic line in the left hand.

-нять не - ждав - шим им,

The second system of the musical score continues the vocal and piano parts. The lyrics are written below the vocal staves. The piano accompaniment features a melodic line in the right hand and a harmonic line in the left hand.

как сре - ди ог - ня!

The third system of the musical score concludes the vocal and piano parts. The lyrics are written below the vocal staves. The piano accompaniment features a melodic line in the right hand and a harmonic line in the left hand.

жи - дань - ем

О - жи - да - ни - ем сво - им

mf

rit. спас - ла ме -

ты спас - ла ме -

rit.

-ня.

-ня.

meno mosso

p

mf

Как я вы - жил, бу - дем

mf

poco rit.

знать толь - ко мы сто - бой...

poco rit.

a tempo
mp

Про - сто ты у - ме - ла ждать, как ни - кто дру -

p

a tempo
p

-гой.

pp

13. Три стихотворения для детского хора

Муравей

Слова Р. СЕФА

Музыка В. САМАРИНА

Размышляя

С.
А.

Ф-п.

tr

tr

Полз по ар - бу - зу му - ра - вей и ду - мал: «Ой, ой,

ой! Как не - объ - я - тен и ве -

рассо rit. **a tempo**

-лик ог - ром - ный шар зем - ной».

Музыка весны

Спокойно

Хор

p

Зву - ча - ла му - зы - ка вес - ны, и

сол - ныш - ком о - за - ре - ны пря -

cresc. *f* *p*

-мы - е сос - ны на о - пуш - ке, скло - ня - ли

Сопрано соло

A! A! а,

пе - сне в такт вер - ху - шки. Без пе - сен

а, а, А, 3

ли - пы не цве - тут, без пе - сен ре - ки не бе -

а, *cresc.*

-гут. И шар зем - ной, как не про -

-си, не по-вер-нет-ся на о-

а, а,

-си.

Машина

Размеренно

С. I, II
А.

Piano

tr

tr

Вот ма-ши-на, ко-то-ра-я пи-шет.

poco cresc.

Вот ма-ши-на, ко-то-ра-я слы-шит. Вот ма-ши-на, ко-

poco cresc.

-то-ра-я мно-жит, ес-ли на-до и вы-чет, и сло-жит.

f *poco diminuendo*

Вот ма-ши-на, ко-то-ра-я то-чит. Вот ма-ши-на, ко-

f *poco diminuendo*

-то - ра - я ска - чет. Толь - ко нет, по - че - му - то, ма - ши - ны,

The first system of the musical score consists of a vocal line and a piano accompaniment. The key signature has two flats (B-flat major). The vocal line is written in a single staff with a treble clef. The piano accompaniment is written in two staves (treble and bass clefs). The lyrics are: "-то - ра - я ска - чет. Толь - ко нет, по - че - му - то, ма - ши - ны,".

нет ма - ши - ны, ко - то - ра - я пла - чет. (Закр. ртом)

rit. *a tempo*
mp *p*

The second system continues the musical score. It includes tempo markings "rit." (ritardando) and "a tempo". Dynamic markings include "mp" (mezzo-piano) and "p" (piano). The lyrics are: "нет ма - ши - ны, ко - то - ра - я пла - чет. (Закр. ртом)". The piano accompaniment features triplets in the right hand.

The third system of the musical score shows the vocal line and piano accompaniment. The piano accompaniment features triplets in the right hand. The system concludes with a double bar line and a final chord in the piano part.

СПРАВОЧНО-БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Аванесов Р. И.* Русское литературное произношение. — М., 1984.
- Апраксина О. А.* Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. — М.; Л., 1984.
- Багадуров В. А.* Очерки по истории вокальной педагогики: В 3 ч. — М., 1956. — Ч. 3.
- Бандина А. В., Попов В. С., Тихеева Л. В.* Школа хорового пения. — М., 1981. — Вып. 1.
- Безбородова Л. А.* Дирижирование: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. — М., 1985.
- Берлиоз Г.* Дирижер оркестра // Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика. — М., 1975.
- Вагнер Р.* О дирижировании // Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика. — М., 1975.
- Вальтер Б.* О музыке и музицировании // Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика. — М., 1975.
- Вальтер Б.* Тема с вариациями // Исполнительское искусство зарубежных стран. — М., 1969. — Вып. 4.
- Вейнгартнер Ф.* О дирижировании // Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика. — М., 1975.
- Виноградов К. П.* Методы работы русских мастеров хоровой культуры XIX — начала XX столетия: Статья. — Рукопись.
- Виноградов К. П.* Работа над дикцией в хоре. — М., 1967.
- Воспитание музыкой: Из опыта работы / Сост. Т. Е. Вендрова, И. В. Пигарева. — М., 1991.
- Дмитревский Г. А.* Ансамбль хора // Работа с хором: Методика. Опыт. — М., 1972.
- Дмитревский Г. А.* Хороведение и управление хором. — М., 1957.
- Егоров А. А.* Очерки по методике преподавания дирижерско-хоровых дисциплин. — Л., 1958.
- Егоров А. А.* Теория и практика работы с хором. — Л., 1951.
- Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. — М., 1990.
- Ильин В. П.* Очерки истории русской хоровой культуры второй половины XVII — начала XX века. — М., 1985. — Ч. 1.
- Кванц И.* Опыт наставления по игре на поперечной флейте // Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика. — М., 1975.
- Коган Г. М.* О стихийности и сознательности в исполнительском искусстве // Вопросы пианизма: Избр. статьи. — М., 1968.
- Коджаспирова Г. М.* Культура профессионального самообразования педагога. — М., 1994.
- Краснощеков В. И.* Вопросы хороведения. — М., 1969.
- Левандо П. П.* Хороведение. — Л., 1982.
- Лихачев Б. Т.* Философия воспитания. — М., 1995.
- Ломов Б. Г.* Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975.
- Маркевич И. Б.* Органный пункт: Главы из книги. Статьи // Исполнительское искусство зарубежных стран / Сост. и ред. Г. Эдельман. — М., 1970. — Вып. 5.
- Матросов В. Л., Сладенев В. А.* Новой школе — нового учителя // Педагогическое образование. — М., 1990. — № 1.

Музалевский В. А. Михаил Георгиевич Климов: Очерк жизни и творческой деятельности. — Л., 1960.

Музыка — детям // Вопросы музыкально-эстетического воспитания. — Л., 1981. — Вып. 4.

Музыкальное образование в школе / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др. — М., 2001.

Мусин И. А. О воспитании дирижера. — Л., 1987.

Мюнш Ш. Я — дирижер. — М., 1982.

Назаренко И. К. Искусство пения. — М., 1968.

Никольская-Береговская К. Ф. Начальный этап обучения в хоре старшеклассников // Музыкальное воспитание в школе. — М., 1974. — Вып. 9.

Никольская-Береговская К. Ф. Развитие школы хорового пения в России. — М., 1974.

Никольская-Береговская К. Ф. Русская вокально-хоровая школа IX—XX вв. — М., 1998.

Ольхов К. А. Теоретические основы дирижерской техники. — Л., 1984.

Осеннева М. С., Самарин В. А., Уколова Л. И. Методика работы с детскими вокально-хоровыми коллективами. — М., 1999.

Павлищева О. Методика постановки голоса. — Л., 1964.

Пазовский А. М. Записки дирижера. — М., 1968.

Памяти Н. М. Данилина: Письма. Воспоминания / Сост. и ред. А. А. Наумов. — М., 1987.

Пигров К. К. Руководство хором. — М., 1964.

Попов В. С. О развитии певческого голоса младших школьников // Музыкальное воспитание в школе. — М., 1985. — Вып. 16.

Птица К. Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории. — М., 1970.

Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования хором. — М., 1948.

Риман Х. Катехизис истории музыки. — М., 1895—1896. — Ч. 1—2.

Римский-Корсаков Н. А. Основы оркестровки. — М., 1913.

Самарин В. А. Хороведение: Учебное пособие. — М., 1998.

Самарин В. А. Хороведение и хоровая аранжировка: Учебное пособие. — М., 2002.

Свешников А. В. Хоровое пение — искусство истинно народное. — М., 1962.

Сидельников Л. С. Симфоническое исполнительство: Эстетика и теория: Исторический очерк. — М., 1991.

Синодальный хор и училище церковного пения: Воспоминания. Дневники. Письма: Русская духовная музыка в документах и материалах / Сост. С. Г. Зверева, А. А. Наумов, М. П. Рахманова. — М., 1998. — Т. 1.

Советские хоровые дирижеры: Справочник // Сост. Э. С. Елисеева-Шмидт, В. С. Елисеева. — М., 1986.

Соколов В. Г. Работа с хором. — М., 1983.

Струве Г. А. Школьный хор: Книга для учителя. — М., 1981.

Стулова Г. А. Хоровой класс: Теория и практика работы в детском хоре. — М., 1988.

Ткачев Д. М. Александр Андреевич Архангельский. — Л., 1974.

Хороведение: Учебное пособие для студентов музыкально-педагогических факультетов / Под ред. Б. Д. Критского, О. П. Соколовой. — М., 1989.

Чесноков П. Г. Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров. — М., 1961.

Шереметьева Н. М. М. Г. Климов — дирижер Ленинградской академической капеллы. — Л., 1983.

Школяр Л. В., Красильникова М. С., Критская Е. Д. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие. — М., 1998.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Глава I. История развития отечественного вокально-хорового искусства	5
1. Художественно-педагогические принципы русской национальной хоровой школы	5
2. Методические системы вокально-хорового обучения прошлого и настоящего	16
Глава II. Теория вокально-хорового исполнительского искусства	27
1. Основные стили и жанры вокально-хорового искусства	27
2. Основные категории, закономерности и ведущие принципы теории вокально-хорового исполнительства	33
3. Профессионально-педагогические способности и личностные качества руководителя хорового коллектива в контексте идей видных мастеров вокально-хорового искусства	40
4. Средства дирижерского управления	44
Глава III. Методика вокально-хоровой работы	57
1. Методика вокально-хоровой работы как система знаний в области музыкального воспитания	57
2. Воспитание у певцов вокально-хоровых навыков	59
3. Достижение ансамбля, строя и четкости дикции в хоре	62
4. Основные репетиционные приемы работы с отдельными хористами, ансамблями, хоровыми партиями и всем коллективом	71
5. Методика работы над вокально-певческими упражнениями в хоре	79
6. Подбор учебного и концертного репертуара	85
7. Методика проведения хоровых репетиций и концертных выступлений	90
8. Особенности концертного исполнения	100
9. Предварительная работа дирижера с партитурой	101
Глава IV. Основы организации и управления музыкальной деятельностью хоровых коллективов в школе и в системе дополнительного образования	103
1. Специфика вокально-хоровой работы с детьми на уроках музыки в общеобразовательной школе	103
2. Общие методические положения по организации вокально-хоровой работы со школьниками на уроках музыки	105
3. Вокально-хоровой репертуар для школьников младшего и среднего возраста	108
4. Методика работы с вокально-хоровым репертуаром	111
5. Прослушивание поступающих в хор детей как начальный этап формирования школьного хорового коллектива	114
6. Организация вокально-исполнительского процесса в системе дополнительного образования	117
Заключение	121

Приложение	123
Распевания	123
Произведения для детского хора	131
1. <i>Oculus non vidit</i> . Мотет. Муз. О. Лассо	131
2. <i>Ahi che quest'occhi</i> . Мадригал. Муз. Дж. Палестрины	133
3. <i>Amorè ritornato</i> . Мадригал. Муз. Л. Маренцио	134
4. <i>Черный монах</i> . Уэльсская народная песня. Обраб. Дж. Боутона. Переложение для детского хора В. Самарина	135
5. <i>Мотылек и фиалка</i> . Муз. Г. Форе. Сл. В. Гюго	143
6. <i>Степенна</i> . Знаменный распев	146
7. <i>Вечер на Саве</i> . Сербская народная песня. Обраб. А. Архангельского. Аранжировка для детского хора В. Самарина	147
8. <i>Милый мой хоровод</i> . Русская народная песня. Обраб. В. Самарина	152
9. <i>Уж как пал туман</i> . Русская народная песня. Обраб. И. Шварца. Аранжировка для детского хора В. Самарина	153
10. <i>Под твою защиту</i> . Муз. С. Мовчана. Транскрипция В. Самарина	158
11. Два хора О. Комарницкого	160
<i>Ходит-бродит осень</i> . Сл. Е. Трутневой	160
<i>Дождик песенку поет</i> . Сл. Б. Заходера	167
12. <i>Жди меня</i> . Песня Женьки из оперы «Зори здесь тихие». Муз. К. Молчанова. Сл. К. Симонова. Переложение для хора В. Самарина	170
13. Три стихотворения для детского хора. Муз. В. Самарина. Сл. Р. Сефа	179
<i>Муравей</i>	179
<i>Музыка весны</i>	181
<i>Машина</i>	182
Справочно-библиографическая литература	185

Учебное издание

**Осеннева Марина Степановна,
Самарин Владимир Аркадьевич**

Хоровой класс и практическая работа с хором

Учебное пособие

Редактор *В. П. Рыжкова*
Ответственный редактор *Г. Е. Конопля*
Технический редактор *О. С. Александрова*
Компьютерная верстка: *С. Г. Аверина*
Корректоры *А. К. Акименкова, Л. Б. Орловская*

Изд. № А-275. Подписано в печать 26.12.2002. Формат 70 × 100/16.
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 15,6.
Тираж 20 000 экз. (1-й завод 1–5100 экз.). Заказ № 2521.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.002682.05.01 от 18.05.2001.
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 223. Тел./факс: (095)334-8337, 330-1092.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.



УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
«АКАДЕМИЯ»

ПРЕДЛАГАЕТ ВАШЕМУ ВНИМАНИЮ
СЛЕДУЮЩИЕ КНИГИ:

Л. А. БЕЗБОРОДОВА, Ю. Б. АЛИЕВ

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Объем 416 с.

В пособии освещаются актуальные методические вопросы музыкального воспитания и образования школьников: историческое развитие отечественной и зарубежной музыкально-педагогической мысли; сущность теории преподавания музыки и концепция музыкального образования; содержание, формы и методы музыкального обучения; технология проведения урока музыки и внеклассных музыкальных мероприятий; разнообразные виды музыкальной деятельности ребенка и методика преподавания музыки с I по VIII классы общеобразовательных учреждений.

Для студентов музыкальных факультетов высших педагогических учебных заведений. Может быть полезно учителям школ, организаторам музыкальной работы в учреждениях дополнительного образования, а также всем, кто связан с процессом музыкального образования и воспитания современных школьников.

Э. Б. АБДУЛЛИН, О. В. ВАНИЛИХИНА, Н. В. МОРОЗОВА и др.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Под ред. Э. Б. АБДУЛЛИНА

Объем 272 с.

В пособии анализируются сущность методологии педагогики музыкального образования, основные составляющие методологической характеристики музыкально-педагогического исследования, взаимосвязь педагогики музыкального образования с различными науками, а так же принципы и технология анализа музыкально-педагогических проблем. В приложении содержатся фрагменты работ известных ученых, связанных с проблемами методологии педагогики и практики музыкального образования.

Для студентов высших учебных заведений. Может быть полезно тем, кто связан с процессом музыкального образования и воспитанием детей и молодежи.

М. И. РОЙТЕРШТЕЙН

ПОЛИФОНΙΑ

Объем 192 с.

В пособии, подготовленном в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта, изложение теоретического материала сочетается с практическими заданиями и рекомендациями к их выполнению. Значительное внимание уделено подголосочной полифонии, типичной для народного многоголосного хорового пения, которая широко применяется в педагогической практике как отправная точка обучения полифонии.

Пособие содержит много сведений и материалов, связанных с педагогической специальностью студентов и учащихся, что также отличает его от других учебников и пособий по полифонии.

Для студентов музыкальных факультетов высших педагогических учебных заведений. Может быть полезно учащимся музыкально-педагогических училищ и других музыкальных учебных заведений.

Л. В. ШКОЛЯР, В. А. ШКОЛЯР, Е. Д. КРИТСКАЯ и др.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ

Под ред. Л. В. ШКОЛЯР

Объем 232 с.

В пособии отражены тенденции обновления музыкального образования школьников. Внимание акцентируется на целях и задачах урока музыки как урока искусства, разработке методов, адекватных природе музыкального искусства и соответствующих уровню развития современного ребенка. В пособии содержатся материалы из истории музыкальной педагогики, практические рекомендации по приобщению школьников к музыке.

Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений.

В. А. САМАРИН

ХОРОВОЕДЕНИЕ И ХОРОВАЯ АРАНЖИРОВКА

Объем 352 с.

В пособии раскрываются вопросы теории вокально-хорового искусства, а также организации хорового репетиционно-исполнительского процесса, способы управления хором, стили художественного общения и т.д. Отдельно рассматриваются принципы и методы хоровой аранжировки, конкретные приемы хоровых переложений, их преломление в связи с жанрово-стилистическими, фактурными особенностями произведения.

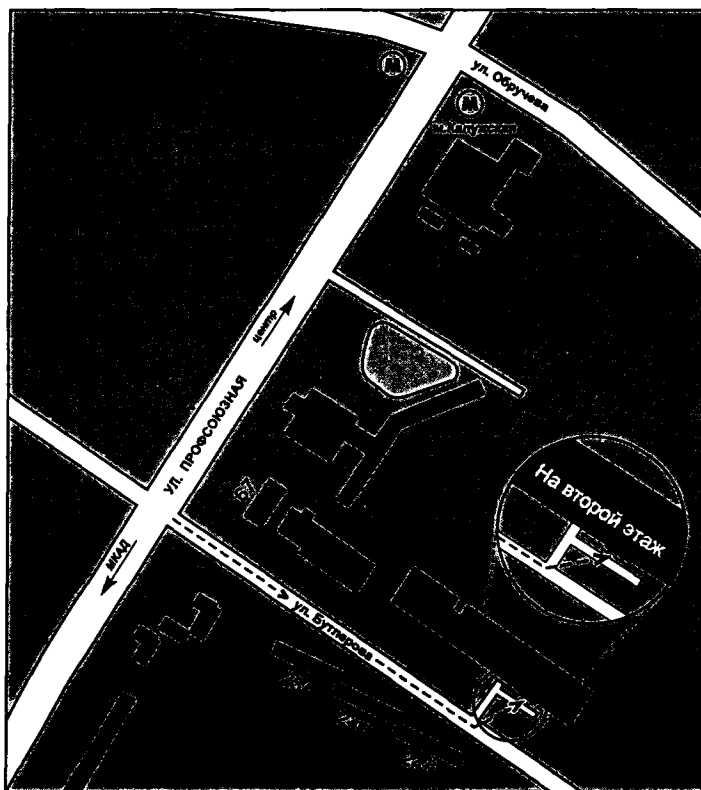
Для студентов музыкально-педагогических факультетов высших педагогических учебных заведений. Может быть также интересно учителям музыки, хормейстерам.

**Книги Издательского центра «Академия»
можно приобрести оптом по адресу:**

117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 223.

Тел./факс: (095) 330-1092, 334-8337. E-mail: academph@online.ru

Издательство имеет возможность отправлять заказанную литературу железнодорожными контейнерами, почтово-багажными вагонами и почтовыми отправлениями.



Банковские реквизиты:

ОАО «Издательский центр «Академия»»

ИНН 7720121330, р/с 40702810538340101565,

к/с 30101810400000000225, БИК 044525225,

Стромынское ОСБ 5281/0807 Сбербанк России г. Москва