




А. П. Хмелёва

**Современные методики освоения
компонентов хормейстерской деятельности
педагога-музыканта на основе
информационно-коммуникативного подхода
в контексте активного обучения**

Адаптированное учебно-методическое пособие



Москва, 2022

А. П. Хмелёва

**Современные методики освоения
компонентов хормейстерской деятельности
педагога-музыканта на основе
информационно-коммуникативного подхода
в контексте активного обучения**

*Адаптированное учебно-методическое пособие
для образовательных организаций отрасли культуры
по специфике обучения лиц с инвалидностью*

Москва, 2022

УДК 85.314я73
ББК 784(073)
Х 65

Хмелёва, А. П. Современные методики освоения компонентов хормейстерской деятельности педагога-музыканта на основе информационно-коммуникативного подхода в контексте активного обучения: адаптированное учебно-методическое пособие / А. П. Хмелёва. – Москва, 2022. – 127 с.

В пособии раскрываются особенности хормейстерской подготовки студентов-инвалидов (слабовидящих) на занятиях по дирижированию как будущих педагогов-музыкантов. Предлагаемая авторская методическая концепция основывается на знаковой природе музыкального искусства, в особенности, в контексте информирующих и побуждающих действий дирижера. В разработанных методических рекомендациях специальное внимание уделяется средствам адаптации обучающихся с нарушениями зрения к условиям информационно-коммуникативного взаимодействия дирижера с хоровым коллективом.

Пособие является востребованным для обучающихся-инвалидов, поскольку предоставит им возможность ознакомиться с современными методиками освоения компонентов хормейстерской деятельности педагога-музыканта (работа с нотным материалом, создание интерпретационной модели, ее невербального воплощения мануальными средствами, организация взаимодействия с хоровым коллективом, решение проблемных ситуаций) на основе информационно-коммуникативного подхода в контексте активного обучения.

Учебное издание содержит необходимый иллюстративный материал, в частности, таблицу семантики средств музыкальной выразительности с примерами интерпретаций хоровых сочинений на ее основе, рисунки и нотные, пошаговое описание алгоритма игрового моделирования, банк упражнений, заданий и ситуаций, в том числе, игровых, описание содержания самостоятельной работы обучающихся на конкретных примерах музыкальных произведений.

Предназначено для преподавателей и студентов вузов, обучающихся по музыкальным и музыкально-педагогическим направлениям профессиональной подготовки.

© Хмелёва А. П., 2022

Оглавление

| | |
|--|-----|
| Введение | 4 |
| Глава 1. Специфика хормейстерской деятельности педагога-музыканта на основе информационно-коммуникативного подхода в контексте активного обучения | 11 |
| Глава 2. Методика интерпретации знаковых структур музыкальной партитуры | 21 |
| 2.1. Уровни интерпретации нотного текста | 21 |
| 2.2. Семантика средств музыкальной выразительности как знаковых структур..... | 23 |
| 2.3. Интерпретация музыкальных знаковых структур через характеристику лирического героя..... | 28 |
| 2.4. Примеры анализа семантики знаковых структур в музыкальных партитурах | 31 |
| Глава 3. Методика формирования эмоционально-экспрессивного компонента техники хорового дирижирования | 46 |
| 3.1. Способы достижения мышечной свободы для естественной экспрессии музыкальных эмоций в процессе дирижирования | 46 |
| 3.2. Работа над освоением базовых эмоционально-экспрессивных элементов техники хорового дирижирования | 51 |
| Глава 4. Методика формирования коммуникативного намерения дирижерского жеста | 62 |
| 4.1. Нарботка умения устанавливать контакт с хоровым коллективом | 62 |
| 4.2. Нарботка адресованности и информативности дирижерского жеста | 67 |
| 4.3. Рекомендации по подбору учебного репертуара..... | 72 |
| Список литературы | 82 |
| Приложение 1. Методика интерпретации знаковых структур музыкальной партитуры (дидактический материал) | 87 |
| Приложение 2. Методика формирования эмоционально-экспрессивного компонента техники хорового дирижирования (дидактический материал) | 103 |
| Приложение 3. Методика формирования коммуникативного намерения дирижерского жеста (дидактический материал) | 120 |
| Приложение 4. Дидактический материал для слушания | 125 |

Введение

В последнее время в отечественном музыкальном образовании все более остро встает вопрос о разработке качественного дидактического сопровождения процесса обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Накопленный методический опыт в этой области нуждается в обобщении и теоретическом обосновании. Особенности профессиональной подготовки обучающихся-инвалидов по отдельным видам музыкальной деятельности пока недостаточно освещены в научно-методической литературе. К ним относится и методика преподавания дирижирования как важная составляющая хормейстерской подготовки педагога-музыканта в вузе.

Сложность данной проблемы заключается также в большом разнообразии нарушений здоровья обучающихся, которые требуют специфического набора методических средств в каждом конкретном случае, например, в процессе освоения компонентов хормейстерской деятельности педагога-музыканта слабовидящими студентами. Определяя путь решения данного вопроса, следует обратиться к современным достижениям в области музыкально-исполнительского искусства и дидактики музыкального образования в целом.

В соответствии с этим *целью (назначением)* данного адаптированного учебно-методического пособия стала разработка авторских методик освоения компонентов хормейстерской деятельности педагога-музыканта на занятиях по дирижированию со студентами с нарушениями зрения на основе информационно-коммуникативного подхода в контексте активного обучения.

Данное учебное издание является адаптированным учебно-методическим пособием по дисциплине «Дирижирование», но может быть использовано и при изучении других дисциплин дирижерско-хорового цикла. Содержание пособия не затрагивает вопросы постановки дирижерского аппарата, освоения метрических схем, элементов техники дирижирования,

поэтому может применяться как дополнительный методический материал, позволяющий скорректировать учебный процесс с учетом психофизиологических особенностей слабовидящих студентов.

Актуальность и степень новизны. Традиционно методическая литература в области преподавания дирижирования раскрывает специфику профессии хормейстера, вопросы освоения дирижерской техники с учетом психофизиологических особенностей движений тела, последовательность выстраивания организационной и репетиционной работы. Вместе с тем, на сегодняшний день накоплено достаточное количество работ, в которых разъясняется информационно-коммуникативная сущность как самого дирижирования, так и действий педагога-музыканта как хормейстера (Г. Л. Ержемский, Е. С. Кустовский, О. И. Поляков, Л. В. Яркина и др.). Отдельные исследования в контексте этого подхода посвящены особенностям хормейстерской подготовки педагога-музыканта (Л. Г. Лезина, Н. С. Матросова, И. Х. Стулов и др.). Такая концепция согласуется с феноменом возникновения в современном мире информационного общества, что требует пересмотра некоторых традиционных взглядов на многие процессы, включая область музыкального искусства. Это ведет к обновлению методического инструментария.

Однако, несмотря на активно разрабатываемую теоретическую базу на сегодняшний день практически нет учебно-методических пособий в области хормейстерской подготовки на основе информационно-коммуникативного подхода в контексте активного обучения, в особенности, предназначенных для работы со слабовидящими студентами на занятиях по дирижированию в вузе.

Особенности авторской концепции. Понимая взаимодействие педагога-музыканта с хоровым коллективом как информационно-коммуникативный процесс, следует учесть, что в силу нарушений зрения некоторые визуальные образы, необходимые для его эффективной организации, должны быть скомпенсированы другими средствами. В этом

аспекте важно развитие музыкального мышления обучаемого, позволяющего восполнить недостаток чувственного познания. С этой целью был разработан комплекс средств, позволяющий интерпретировать элементы музыкальной партитуры как знаковые структуры. Это должно помочь студенту понять смысл, зашифрованный композитором в музыкальной интонации, отождествить характеристики музыкальных образов с реакциями человека на определенные ситуации, что может помочь слабовидящим студентам более глубоко проникнуть в содержание музыкального произведения, проникнуть в его образный строй через восполнение недостатка их жизненного опыта.

При этом излагаемые в пособии методические рекомендации опираются на сходство зрительных и осязательных впечатлений. Вследствие этого многие описываемые упражнения для студентов направлены, в первую очередь, на формирование образов тактильных и двигательно-мышечных ощущений.

Большое значение для хормейстерской деятельности педагога-музыканта имеет владение средствами эмоциональной экспрессии. И здесь в работе со слабовидящими мы можем встретиться с эмоциональной бедностью, физической и психологической зажатостью, рассогласованностью мимического и пантомимического аппарата с теми эмоциями, которые студент может в реальности испытывать. Закрывать «канал» естественного проявления эмоций могут также повышенный мышечный тонус или, наоборот, двигательная вялость. Все это может помешать адекватно перевести слуховую модель музыкального произведения в двигательно-пластическую, поскольку эмоциональный компонент является важнейшей стороной музыки. С целью формирования у студентов соответствующих представлений и умений использовать в музыкально-исполнительском процессе эмоциональную экспрессию был также разработан комплекс специальных заданий и упражнений, позволяющий пошагово развивать эмоциональную сферу обучающихся, начиная с

раскрепощения моторно-двигательного аппарата и заканчивая выражением эмоционально-драматургического развития музыкальных образов.

Коммуникативный аспект хормейстерской деятельности педагога-музыканта также требует особых средств в работе со слабовидящими. Проблемы, с которыми могут столкнуться обучающиеся, связаны с затруднениями в получении обратной связи в процессе общения, искажениями в представлении окружающего пространства, сложностью установления контакта с другими людьми и использования открытых жестов. С целью решения этих проблем в пособии представлен банк заданий и упражнений, способствующий формированию умений устанавливать контакт с хоровым коллективом средствами дирижирования, выражать в жесте коммуникативное намерение, управлять диалогом и полилогом хоровых партий, ориентироваться в моделируемом пространстве.

Применение активного обучения позволяет в работе со слабовидящими опереться на их собственный жизненный опыт, построить индивидуальную траекторию личностного и профессионального развития; сформировать понимание сути хормейстерской деятельности педагога-музыканта, умение передавать информацию с помощью дирижерского жеста. Кроме того, описываемые в пособии игровые упражнения и ситуации позволяют снять усталость во время занятия, переключить внимание обучающихся, что необходимо в силу их повышенной утомляемости.

Таким образом, учебно-методическое пособие направлено на решение следующих *задач*:

1. Выявить потенциал обучения студентов с нарушениями зрения на занятиях по дирижированию на основе информационно-коммуникативного подхода в контексте активного обучения.

2. Разработать методические рекомендации по освоению компонентов хормейстерской деятельности педагога-музыканта для работы со слабовидящими на основе информационно-коммуникативного подхода в контексте активного обучения.

3. Разработать адаптированный дидактический материал для применения студентами с нарушениями зрения в самостоятельной работе.

Пособие ориентировано на преподавателей дисциплин дирижерско-хорового цикла и студентов с нарушениями зрения (слабовидящих).

Структура учебно-методического пособия. Пособие состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, четырех приложений и аудиоприложения, разработанного специально для этого учебного издания.

В первой главе разъясняются некоторые базовые теоретические положения, которые необходимо осознавать при использовании в работе со студентами на занятиях по дирижированию предлагаемых заданий и упражнений. Последующие главы раскрывают особенности применения современных методик освоения компонентов хормейстерской деятельности педагога-музыканта на основе информационно-коммуникативного подхода в контексте активного обучения.

В приложениях в виде схем представлены механизмы реализации каждой из трех современных методик освоения компонентов хормейстерской деятельности педагога-музыканта, предложен стимульный материал (таблица значений средств музыкальной выразительности, примеры интерпретаций хоровых сочинений, пиктограммы базовых эмоций, нотные примеры произведений, алгоритм игрового моделирования, аудиофайлы). Они могут быть использованы в процессе осуществления самостоятельной работы над музыкальными произведениями. Для удобства восприятия словесного и нотного текста студентами с нарушениями зрения дидактические материалы в приложениях представлены в увеличенном масштабе.

Все нотные фрагменты, размещенные в основном тексте пособия и приложении 2, можно послушать. Аудиофайлы созданы с дидактической целью. Часть музыкальных примеров проиллюстрирована в инструментальном звучании (фортепиано), другая часть озвучена вокальным ансамблем, что позволяет сделать фактуру более прозрачной для целостного

восприятия и сопоставить с описываемым в основном тексте явлением. Эти примеры дополнены образцами чтения стихотворного текста в разных эмоциональных состояниях.

В приложении 4 предложен перечень ссылок на видеоматериалы с указанием исполнителей, чтобы было можно послушать некоторые упоминаемые в тексте пособия хоровые сочинения в художественном концертном исполнении.

Методические рекомендации по использованию учебно-методического пособия на занятиях по дирижированию. Предлагаемые в учебном издании методики могут применяться последовательно или параллельно, как на начальном этапе обучения дирижированию, так и в процессе совершенствования профессиональных умений и навыков. Каждая из них выстроена на основе пошагового выполнения поставленных проблемных учебных задач и реализуется на основе конкретно сформулированного содержания работы и комплекса методов. Так же на усмотрение преподавателя или студента может применяться комплекс заданий и упражнений, в том числе, игровых, в зависимости от возникшей в ходе учебного процесса художественно-исполнительской задачи. В процессе выполнения упражнений необходимо следить за тем, чтобы они воспроизводились правильно, не возникало зажимов и болевых ощущений. В конце глав приводятся примеры учебного репертуара.

Наиболее значимые теоретические положения в основной части пособия отражены в схемах. Используемая в тексте цветовая палитра выделяет значимую информацию. Следует внимательно проанализировать все графические пометки в нотных примерах в соответствии с пояснениями в тексте, это облегчит поиск тождественных музыкальных элементов в других партитурах.

Дидактические материалы приложений должны быть использованы студентами в качестве образцов для выполнения учебных задач на занятиях по дирижированию или их закрепления в самостоятельной работе.

Теоретическая значимость данного адаптированного учебно-методического пособия заключается в разработке положений информационно-коммуникативного подхода применительно к процессу освоения слабовидящими студентами компонентов хормейстерской деятельности педагога-музыканта в контексте активного обучения, классификации музыкально-эмоциональных модальностей и типов диалоговых отношений, выражаемых невербально через двигательную-пластическую модель предстоящего звучания, алгоритма игрового моделирования, ориентированного на воспроизведение на занятиях по дирижированию ситуаций, с которыми сталкивается педагог-музыкант как хормейстер.

Практическая значимость данного пособия заключается в реабилитационной направленности описываемых методик на формирование у студентов-инвалидов профессиональных качеств будущего педагога-музыканта как хормейстера с помощью дидактических средств, в определенной степени альтернативных традиционным способам преподавания хорового дирижирования. Разработанные методические рекомендации включают систему мер по организации процесса хормейстерской подготовки педагога-музыканта, включающего работу с нотным материалом, создание интерпретационной модели, ее невербального воплощения мануальными средствами, организацию взаимодействия с хоровым коллективом, решение проблемных ситуаций, с учетом психофизиологических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Глава 1. Специфика хормейстерской деятельности педагога-музыканта на основе информационно-коммуникативного подхода в контексте активного обучения

Компоненты хормейстерской деятельности педагога-музыканта включают работу с нотным текстом с целью создания интерпретационного замысла, его воспроизведение мануальными средствами, продумывание плана работы над произведением с учетом предполагаемых исполнительских трудностей, организацию репетиционного процесса на основе управленческих действий. Каждый из этих компонентов направлен на решение комплекса специфических задач, базой которого является качественное освоение дирижерского жеста.

Современный этап развития хормейстерской подготовки педагога-музыканта связан с внедрением в процесс обучения информационно-коммуникативного подхода, реализующегося через соответствующие методики. По сути, хормейстерская деятельность педагога-музыканта реализуется через разнообразие действий, которые связаны с восприятием и передачей информации на музыкальном занятии. Анализ разучиваемого хорового сочинения предполагает расшифровку авторского замысла, закодированного в нотном тексте. С помощью системы дирижерских знаков хормейстер информирует певческий коллектив о поставленной творческой задаче, осуществляет организационные действия. В терминах О. И. Полякова [25] синхронное обозначение идеального звучания является выразительной функцией дирижерских знаков, опережающее обозначение реального звучания – сигнальной функцией. На основании получаемой обратной связи дирижер может оценить полученный результат и внести необходимые коррективы.

Управленческие задачи не могут решаться без учета законов циркулирования информации в процессе межличностного взаимодействия. Одной из проблем в данном контексте становится преодоление естественно

возникающего искажения смысла сообщения от транслирующей системы к принимающей. Факторами подобного явления выступают степень вероятности искажения информации в зависимости от способа кодирования и передачи сообщения (К. Шеннон [38]); феномен «семантически значимой информации», обозначающей то количество информации, которое непосредственно воздействует на принимающую систему в зависимости от ее смысла (Н. Винер [4]); наличие коммуникативных барьеров (Н. И. Шевандрин [37]). Подобные барьеры могут возникать из-за разницы понимания исходного музыкального материала, социокультурных характеристик общающихся, предвзятого отношения друг к другу и самому музыкальному произведению. Именно мотивацию М. С. Каган определяет в качестве ключевого психологического фактора, оказывающего влияние на характер взаимодействия между людьми [10]. В определенной степени с помощью дирижерского жеста хормейстер диктует коллективу свою точку зрения и в этом заключается одна из его профессиональных функций. Таким образом, возникновение коммуникативного барьера проявляется как психологическая защита певчего от внешнего воздействия, проводимого в процессе обмена информацией. Прогнозирование педагогом-музыкантом своих профессиональных действий в ситуации работы с хоровым коллективом необходимо осуществлять с учетом этих условий, реализуемых через обратную связь (обратное движение обогащенной информации). Это определяет специфику применяемых методов хормейстерской подготовки.

При межличностном взаимодействии обмен сигналами (материальными носителями информации) осуществляется с помощью коммуникации. В психологическом аспекте коммуникацию следует понимать, как межличностное взаимодействие, общение. С точки зрения С. Л. Рубинштейна, под общением следует понимать «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен

информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [30, с. 244].

В рамках межличностного взаимодействия коммуникация может реализовываться на семиотическом уровне, когда информация передается с помощью знаковых систем. Такое взаимодействие в рамках хормейстерской деятельности предполагает владение средствами передачи информации, способами и приемами психологического воздействия, формирование активной, лидерской позиции в совместной деятельности; организацию межличностного восприятия, оценивания и взаимопонимания людей.

Основываясь на классификации И. Н. Дубины [6], можно охарактеризовать пять смысловых аспектов межличностного взаимодействия дирижера и хорового коллектива:

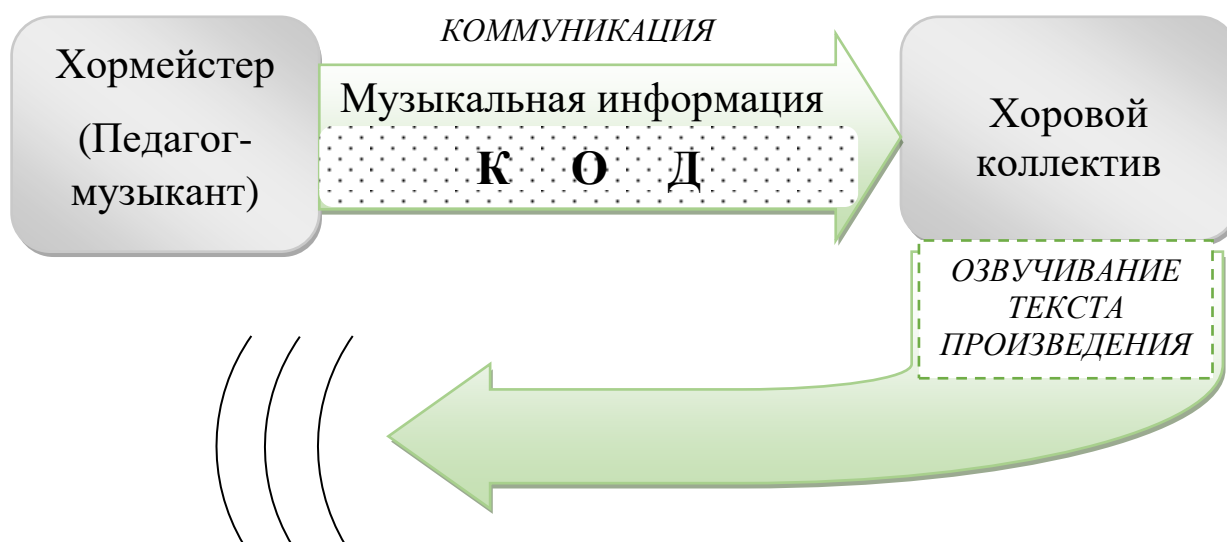
- непосредственная передача и обмен информацией об интерпретационной модели произведения и качестве исполнительского процесса;
- установление взаимозависимости действий между дирижером и коллективом, а также самими поющими;
- управление исполнительским процессом со стороны дирижера;
- организация последовательности действий хорового коллектива;
- использование средств невербального общения в качестве технологической основы организуемого дирижером информационно-коммуникативного процесса.

Таким образом, взаимодействие дирижера и хорового коллектива как коммуникативный акт выстраивается по компонентам: адресант (хормейстер, педагог-музыкант), адресат (хоровой коллектив), сообщение (передаваемое музыкальное содержание), код (дирижерский жест, экспрессивный гештальт), канал связи (межличностная коммуникация), результат коммуникации (озвучивание) (см. схему 1).

Подобное взаимодействие дирижера и хорового коллектива является частным случаем социальной коммуникации и обусловливается принятыми в музыкально-исполнительском искусстве нормами.

Схема 1.

**Взаимодействие дирижера
(хормейстера или педагога-музыканта)
и хорового коллектива**



В этом случае успешность управления исполнительским процессом со стороны хормейстера будет зависеть от того, насколько все участники-коммуниканты владеют нормами конкретной семиотической системы для обмена информацией, понимают ситуации, создаваемые в рамках репетиционного процесса, проявляют соответствующую мотивацию для достижения конечного результата. Вместе с тем, субъектами коммуникативного взаимодействия могут быть не только реальные люди (педагог-музыкант, хоровой коллектив), но и представленные виртуально (лирический герой, поэт или композитор). В этом случае эстетическая деятельность так же выступает как коммуникативная. Вовлекаясь во взаимодействие с другими людьми посредством музыкального искусства, человек реализует с помощью специфических знаковых средств отношение к действительности, включая собственные переживания. Это важная

особенность хормейстерской деятельности педагога-музыканта, поскольку в процессе постижения и интерпретации нотного текста он оперирует личностными смыслами, а не заданными изначально инвариантными значениями.

Г. Л. Ержемский под дирижированием понимает экспрессивно-информационную систему, основанную на процессе межличностного взаимодействия, благодаря которому достигается творческая цель, образ предвосхищаемого результата [7]. Важнейшая характеристика дирижерского жеста – его информативность. Передаваемое мануальными средствами сообщение хоровому коллективу должно исключать многообразие толкований. Как отмечал О. И. Поляков, «предпосылками действенности знакового процесса дирижирования является соответствие знаков дирижера его музыкальным представлениям и реальному звучанию – знакам дирижера» [25, с. 32].

Во многом техника дирижирования обусловлена исторически сложившимися средствами невербальной межличностной коммуникации. По определению В. А. Лабунской, невербальная коммуникация является системой знаков, которая обладает достаточно четким кругом значений [12]. Эти знаки используют для большей точности передачи сообщения, его отчуждения от психологических и социально-психологических качеств личности. Таким образом, важнейшим аспектом хормейстерской деятельности педагога-музыканта становится выражение и претворение музыкального текста с помощью невербальных знаков общения, среди которых доминирующее значение принадлежит мимике и пантомимике.

Будущему хормейстеру необходимо добиваться предельной точности и информационной емкости жеста, конкретной его адресации. Важно понимать, что овладение дирижерской техникой не является главной целью хормейстерской подготовки. Все должно быть направлено на решение реально возникающих исполнительских задач. Эмоциональная окрашенность транслируемой дирижером музыкальной информации (моделируемой

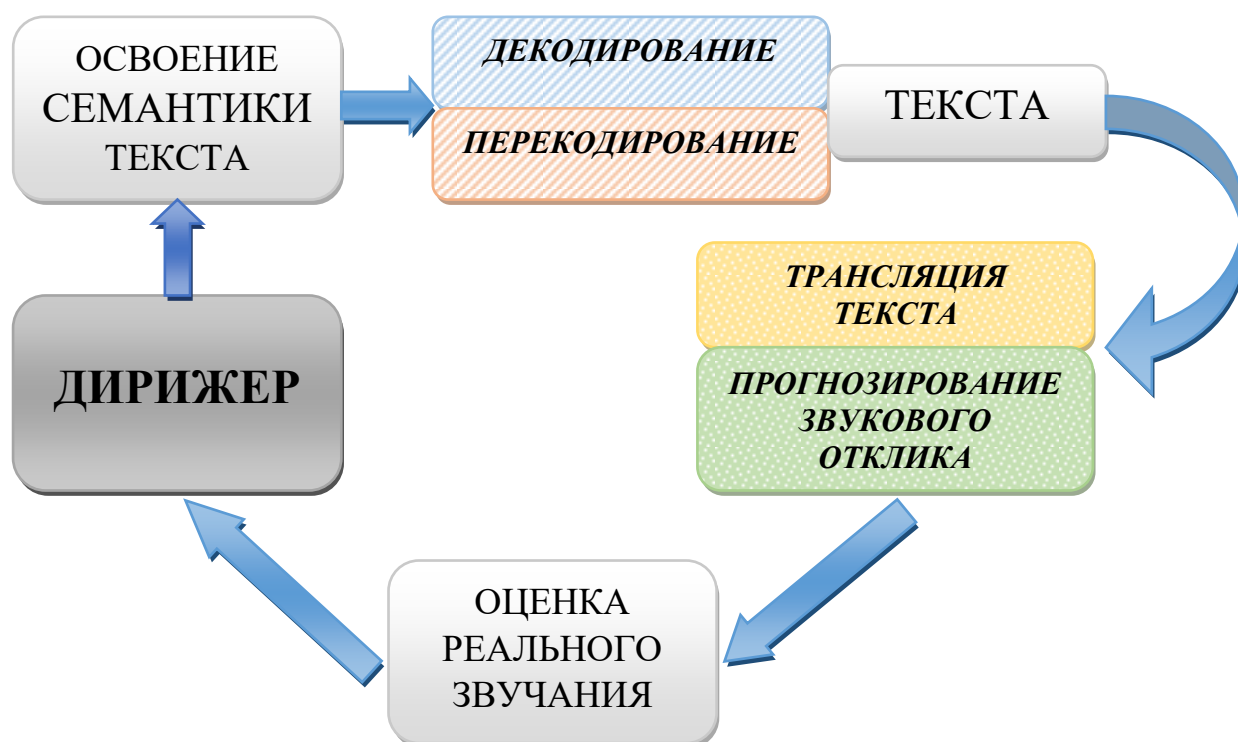
интонации) в силу специфики самого музыкального искусства расширяет поле ее интерпретаций, что создает дополнительные трудности для ее понимания хористами.

Из всего ранее изложенного следует, что для успешного осуществления хормейстерской деятельности будущий педагог-музыкант должен уметь адекватно интерпретировать и передавать информацию о прогнозируемом исполнении в процессе межличностной коммуникации.

Таким образом, процесс циркуляции информации при межличностной коммуникации дирижера (педагога-музыканта как хормейстера) и певческого коллектива представляет собой цепочку: освоение семантики текста – декодирование и перекодирование текста – трансляция текста (невербальными средствами) и прогнозирование обратной информации (звукового отклика) – получение обратной информации (оценка реального звучания партитуры) (см. схему 2).

Схема 2.

Процесс циркуляции информации при межличностной коммуникации дирижера и певческого коллектива



Деятельность дирижера неразрывно связана с процессом моделирования. Под моделью, в частности, понимают мысленно представляемую и материально реализованную, искусственно созданную систему, которая является аналогом существенных элементов сложного системного объекта [8, с. 17]. Применительно к хормейстерской деятельности таким объектом является управление исполнительским процессом. Создаваемую дирижером модель Г. Л. Ержемский [7] называет предметной структурной моделью будущего результата, отражающей целостный исполнительский образ, И. А. Мусин [21] – жестовой моделью руководства исполнением. К. А. Ольхов [22, 23] считает, что к моделированию следует прибегать на первой стадии воплощения дирижерского замысла, стремясь к отражению многообразия будущего звучания и характера используемых жестов и мимики, которые, с одной стороны, должны соответствовать этому звучанию, с другой стороны, быть понятны исполнителям. При этом не следует забывать, что дирижерская интерпретация хорового сочинения выражается в модели управления конечным результатом (исполнением), а не производит звучание непосредственно. Дирижирование также не является комплексом движений под музыку. На основании декодирования музыкальных знаков нотного текста создается слуховая модель (мысленное представление дирижером звучания произведения), которая затем «перекладывается» на жест и мимику (К. А. Ольхов [23]) и трансформируется в зримую модель.

Отсюда возникают две ступени реализации моделирования в процессе хормейстерской деятельности педагога-музыканта: реализация отношения «Я – Музыка» (полное и адекватное отражение особенностей музыкальной ткани и авторского замысла музыкального произведения) и воплощение отношения «Я – Другой» (оснащение интерпретационной модели, создаваемой дирижерскими средствами, побуждающим посылом к требуемому исполнительскому действию).

Таким образом, в процессе дирижирования создается двигательно-пластическая знаковая модель, воплощающая, с одной стороны, информацию о требуемом итоговом звучании, с другой стороны, энергетический посыл с направленностью на предполагаемую обратную связь, своего рода прогнозирование определенного действенного ответа от поющих на дирижерский жест. Такая модель субъективна и зависит от полученного хормейстером музыкально-аналитического и репетиционно-исполнительского опыта. Вдобавок она воссоздается каждый раз заново в процессе исполнения и имеет определенный интервал вариантов своего воплощения, зависящего от большого количества внешних и внутренних факторов.

Вследствие этого, осуществление хормейстерской подготовки будущего педагога-музыканта на основе информационно-коммуникативного подхода необходимо осуществлять в контексте активного обучения. Само по себе обучение (учение) не может состояться без систематических усилий самих обучающихся, стремящихся к профессиональному мастерству в выбранной области. Понятие активного обучения связано с интенсификацией учебного процесса через его осознанность студентом, четкое движение к результату и решение творческих задач. При этом обучающийся должен освоить несколько уровней активности: воспроизведение – интерпретация – творчество. Ключевым моментом здесь является привнесение в хормейстерскую подготовку собственных знаний будущего педагога-музыканта, полученных из личного опыта. Обучающемуся нужно дать определенную меру свободы в поиске решения художественно-исполнительских задач, чтобы он мог приблизиться к пониманию замысла композитора через собственный опыт, реализовал свой способ усвоения знаний, предложил убедительную трактовку хорового сочинения, которая может не совпадать с мнением преподавателя.

Процесс перевода музыкально-образного представления о произведении в двигательно-пластическую знаковую модель может

осуществляться на основе алгоритма, программы решения художественно-исполнительских задач, которая предписывает последовательность шагов для достижения необходимого результата, исходя из информации, закодированной в нотном тексте. Этапами реализации подобного алгоритма становится процесс циркуляции информации при межличностном взаимодействии, рассмотренный ранее (см. схему 2). Важной его особенностью является постановка и решение проблем как своего рода интерпретационных и управленческих творческих задач.

Под задачей понимают вербально сформулированное противоречие между имеющимися средствами и новыми требованиями. По классификации М. И. Махмутова [18], к проблемам интерпретации музыкального текста и создания слуховой модели относятся задачи художественного отражения действительности, в которых область неизвестного включает эмоционально-образные формы и способы действия. Решение проблем, связанных с организацией и управлением исполнительским процессом, относится к типу практических задач. Таким образом, постепенная наработка компонентов двигательной-пластической модели музыкального произведения должна осуществляться на основе поиска путей решения конкретных художественно-исполнительских задач, обусловленных музыкальным текстом. В качестве основы можно использовать этапы решения творческой задачи, сформулированные А. М. Матюшкиным [17]:

- 1) использование известных способов решения проблемы,
- 2) возникновение проблемной ситуации (новых требований) и расширение области поиска новых способов решения,
- 3) реализация найденного нового отношения или принципа, проверка правильности полученного решения.

Таким образом, элементы дирижерской техники осваиваются не путем механического копирования, репродуктивным способом, а осмысленно, применительно к содержанию конкретных хоровых сочинений. По сути, они

являются средством передачи (носителем) музыкальной информации от хормейстера к коллективу поющих.

Целесообразно также применять на занятиях по дирижированию игровые формы обучения, которые согласуются с информационно-коммуникативным подходом и являются важным средством формирования профессиональных качеств педагога-музыканта. Обучение дирижированию предполагает условное воспроизведение реальных ситуаций хормейстерской деятельности педагога-музыканта и организацию действий с привлечением семиотических средств. Поэтому в качестве дидактического средства организации занятий по дирижированию может использоваться комплекс игровых заданий и упражнений.

Данные теоретические положения стали основой разработки методик освоения компонентов хормейстерской деятельности педагога-музыканта на основе информационно-коммуникативного подхода на основе активного обучения. Среди них были выделены методика интерпретации знаковых структур музыкальной партитуры, методика формирования эмоционально-экспрессивного компонента техники хорового дирижирования, методика формирования коммуникативного намерения дирижерского жеста. Особенности их применения раскрываются в следующих главах.

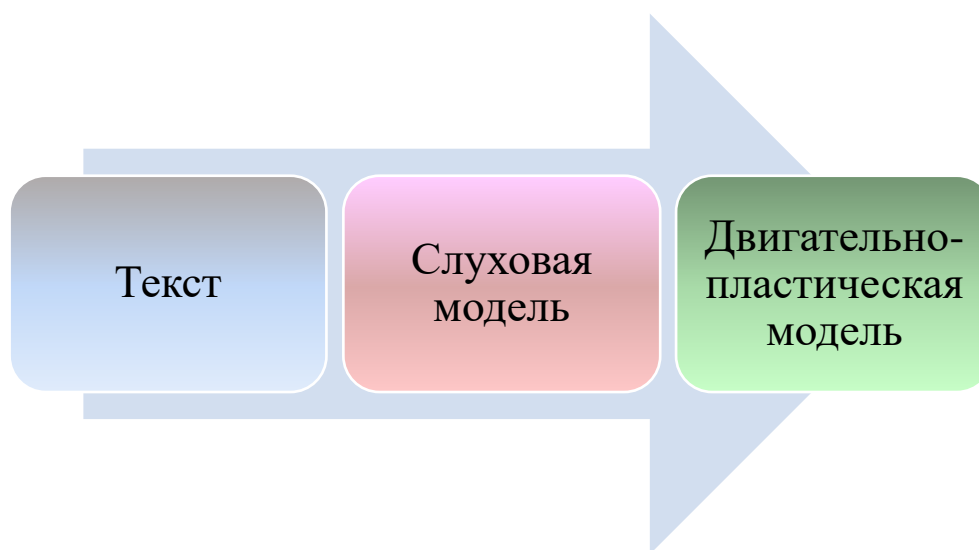
Глава 2. Методика интерпретации знаковых структур музыкальной партитуры

2.1. Уровни интерпретации нотного текста

На первом этапе педагог-музыкант как хормейстер сталкивается с освоением нотного текста произведения, которое он выбрал для разучивания с хором. Следует разделять понятия «текст музыкального произведения» (графическая нотная запись) и «авторский текст» (слуховая модель этой записи, выражающая замысел композитора). Сложность этого этапа заключается в необходимости осуществления интерпретации на двух уровнях с учетом их специфической знаковой природы. В свою очередь сам процесс интерпретирования исходного текста должен быть направлен на декодирование определенного смыслового содержания, которое опосредованно транслируется композитором для слушателя через озвученную музыкальную интонацию. Поэтому создание (мысленно или с воспроизведением на фортепиано) слуховой модели нотного текста музыкального произведения является вспомогательной ступенью для подлинной интерпретации авторского текста, которая впоследствии трансформируется в двигательно-пластическую модель.

На основе этого должен быть сформирован исполнительский замысел как художественное проектирование итогового звучания хорового сочинения. Для этого необходимо, во-первых, мысленно реконструировать авторский текст, опираясь на различные источники информации, осознать и оценить его, во-вторых, выбрать вариант исполнительской концепции, не разрушающей замысел композитора. Одним из способов решения этих задач является осуществление процесса интерпретации как декодирования музыкальных знаковых структур, выраженных графически и аудиально. Впоследствии ставится задача полного адекватного перенесения сформированной аудиальной модели в дирижерский жест.

**Последовательность интерпретации
музыкальных знаковых структур**



Понятие «музыкальный знак» В. В. Медушевский раскрывает как «специфическим образом оформленное материальное акустическое образование» [19, с. 10]. В качестве музыкального знака может выступать уникальное сочетание комплекса выразительных средств, составляющих мотив, фразу, музыкальную тему, реже более крупные законченные построения. При этом текст музыкального произведения и авторский текст содержат разные типы знаковых структур.

Текст музыкального произведения расшифровывается на основе знаний о современных нормах нотации и требует максимально точного воспроизведения голосом и на инструменте. В процессе воспроизведения нотного текста следует постараться максимально точно выразить не только звуковысотностные и метроритмические особенности музыкальной фактуры, динамические и штриховые знаки, темповые обозначения, но и скрупулезно следовать всем дополнительным ремаркам композитора. В этом случае в качестве стимулирующего игрового момента можно ввести подсчет баллов за допущенные ошибки. Чем выше итоговое значение, тем дальше создаваемая слуховая модель от текста музыкального произведения. Подсчет могут вести преподаватель, концертмейстер, другой студент. Такой же прием можно

использовать в процессе воспроизведения текста музыкального произведения средствами дирижерской техники.

Авторский текст трактуется более вариативно, но в границах категории типического. Музыкальный образ соотнесен с реальным миром, что помогает обеспечить тождественность восприятия и представления явлений окружающего мира у разных людей. На первом плане в музыке выражено закономерно сложившееся в социуме содержание через соответствующие музыкальные знаки. Этому помогает феномен стереотипизации как способ классификации знаний о психологических особенностях больших групп людей.

К характеристикам эмоциональных состояний, отраженных с помощью средств музыкальной выразительности, следует отнести проявление полярности, эмоционально-выразительных движений, напряжения, характера дыхания, стремления, интенсивности, динамики развития (В. В. Медушевский [19]). Расшифровка знаковых структур, образованных сочетанием этих средств, может осуществляться через их анализ в выделенном фрагменте произведения, нацеленный на обнаружение определенного эмоционального контекста. Для этого необходимо исследовать колебания эмоционального напряжения в авторском тексте и идентифицировать связанное с ними переживание.

2.2. Семантика средств музыкальной выразительности как знаковых структур

Эмоциональный план, обуславливающий смысл музыкальной интонации, выражен через выбранный композитором комплекс музыкальных средств. Для осознания заданного автором семантического поля следует поочередно выявить значение каждого средства. В помощь будущим педагогам-музыкантам была разработана таблица значений средств музыкальной выразительности (см. приложение 1).

Используемая в произведении динамическая палитра может быть представлена близкими нюансами или максимально контрастными. Такое выразительное музыкальное средство отражает степень проявления эмоционального переживания, реагирования на определенную ситуацию, которое может быть как позитивным, так и негативным. Нюансировка в области форте отражает повышенную интенсивность проявления чувств, их силу. Такие эмоции могут целиком захватывать человека, рваться наружу. Переживания, выраженные через нюансы области пиано, можно характеризовать как более слабые в своем физиологическом проявлении, ощущаемые более мягко, личностно. Динамическое нарастание и угасание, внезапный контраст позволяют судить о развитии этих эмоций.

Звуковысотное движение мелодической линии в границах как одной хоровой партии, так и последовательного вступления разных голосов больше раскрывает логику развития чувств, степень их ощущаемой внутренней напряженности. Остается ли мелодия на одном тоне, движется поступенно вверх или вниз, развивается скачкообразно, каждый из этих случаев обладает своим значением. Во многом такой подход связан с особенностями эмоциональной выразительности речи человека. Анализу в данном случае подвергается каждый обособленный характерный сегмент фразы, предложения с точки зрения выражения потенции стремления, роста напряжения или успокоения, спада. Наличие альтерированного повышения или понижения тона вносит дополнительную усиливающую краску в общее развитие мелодической линии.

Большим спектром значений обладает ритмическая сторона авторского текста. Во многом интерпретация этого выразительного музыкального средства основана на соблюдении или нарушении идеи равновесия, равномерности, пропорциональности. Последнее ведет к росту напряжения в музыкальной интонации, эмоционального состояния. Многообразие ритмоформул рождается из сочетания ритмической повторности (ровной пульсации, ритмического остинато) и чередования коротких и длинных

звуков (укрупнение и укорачивание длительностей, упрощение и усложнение ритма, использование пунктиров и синкоп и т. д.). Их комбинированное сочетание в различных конкретных ситуациях может толковаться как устойчивость, спокойствие, волнение, оживление, порыв, усиление и снижение напряженности, активность, внутренняя борьба. Важно в каждом случае сопоставить ритмические последовательности с идентичным биением сердца человека и представить жизненные условия, в которых оно могло бы возникнуть.

Частным случаем ритмической стороны музыки является использование композитором пауз и фермат. Пауза может разделять музыкальные мысли или кратко прерывать их развитие. Вследствие этого знак молчания в музыке может интерпретироваться как ожидание, смена эмоциональных состояний, а также прерывистый от волнения голос.

Остановка музыкального развития, выраженная через знак ферматы, зависит от ее типа. В кульминации – это точка наивысшего напряжения. Какого рода это напряжения укажут другие музыкальные знаки. Использование крещендирующей или декрещендирующей ферматы показывает концентрирование или рассеивание эмоциональной энергии соответственно.

Ладотональные особенности музыкального произведения раскрывают знак выраженной эмоции. Здесь классификация применяемых средств осуществляется, прежде всего, на основе деления эмоций на позитивные и негативные. В музыкальной практике устоялось в некоторой степени отождествление такого представления с мажором и минором. При этом специфика звуковысотного, ритмического, динамического, гармонического развития мотивов, фраз, предложений и периодов может создать новый контекст толкования ладовой краски вплоть до противоположной трансформации. В целом различные случаи обыгрывания композитором мажора и минора могут способствовать рождению целого ряда смыслов: нагнетание эмоционального напряжения и освобождение от него,

неустойчивость чувств, контраст состояний, игра света и тени. Определенную эмоциональную градацию можно обнаружить через сопоставление диезных и бемольных тональностей. Для многих композиторов выбор конкретной тональности в произведении не случаен. И к этому ведут определенные закономерности, что нашло свое отражение в таблице значений средств музыкальной выразительности (см. приложение 1).

Гармония отвечает за колорит и характерные особенности выраженных в музыке эмоциональных переживаний. В процессе толкования гармонического развития авторского текста следует обращать внимание на то, использованы ли простые трезвучия или более сложные аккорды, разрешаются ли они в устой, преобладают ли в музыкальном построении аккорды субдоминантовой или доминантовой группы, какого рода встречаются отклонения и модуляции. В определенной степени их интерпретация позволяет судить о ясности или насыщенности выражаемого чувства, волнении, неустойчивости переживания, выраженности стремления и т. д. Тожественные трактовки можно увидеть и на примере других средств музыкальной выразительности. Зачастую их комплексное использование композитором помогает добиться большего эффекта. Но есть и частные случаи, которые характерны именно для знаков гармонии.

Определенным смысловым значением обладает и музыкальная фактура, особенно в случае ее пульсации (чередования тесного и широкого расположения). Полезно увидеть и понять, зачем композитор иногда разделяет фактурные пласты, что вызывает наложения эмоциональных состояний.

После проведенного анализа каждого средства выразительности необходимо увидеть сочетаемость их значений в едином интонационном комплексе. Зачастую их противоречивое применение свидетельствует не о недостатке мастерства композитора, а указывает на противоречивость музыкального образа, внутреннюю борьбу.

Выявление семантики комплекса средств выразительности, используемого композитором в конкретном музыкальном произведении, должно осуществляться на основе метода идентификации. То есть, частные характеристики каждого анализируемого средства, как определенной знаковой структуры, сопоставляются с личностным опытом эмоционального реагирования на явления окружающей действительности. На основе этого опознаются выраженные в музыке эмоции.

Полезно также применение аналитико-синтетического метода, реализуемого как последовательность определенных действий:

- 1) выявление структуры (формы) произведения: разделы, периоды, построения;
- 2) целостный анализ комплекса выразительных средств, используемых в этих музыкальных построениях;
- 3) вычленение доминирующих средств выразительности в контексте создаваемого в произведении музыкального образа, выражаемых чувств героя;
- 4) определение конкретных характеристик этих средств из всей гаммы возможных и их семантики;
- 5) объединение всех проанализированных средств выразительности в единое семантическое поле;
- 6) перевод полученного семантического поля в двигательно-пластический знак-образ на основе приема аналогии.

Каждый новый этап анализа, расшифровки семантики музыкальных средств выразительности является новым уровнем постановки творческих задач, которые должны самостоятельно решаться обучаемым.

В итоге полученная интерпретированная слуховая модель помимо своего воплощения в игре на инструменте должна быть перекодирована в двигательно-пластическую модель средствами дирижерской техники (применение метода перекодирования). Здесь важно не только отразить в жесте характерные особенности используемых композитором музыкальных

средств, но и насытить его содержательным контекстом, полученным в ходе освоения авторского текста. Так в качестве новой художественно-творческой задачи появляется новый уровень интерпретации музыкальных знаков.

2.3. Интерпретация музыкальных знаковых структур через характеристику лирического героя

Обобщение полученных выводов приводит далее к обнаружению лирического героя, которого все эти эмоциональные состояния и характеризуют. В процессе интерпретации можно идентифицировать, извлечь различную информацию об этом центральном образе, кто он, к какой социальной группе принадлежит, каков его пол и возраст, особенности темперамента, что он ощущает психически и физически, как реагирует на различные ситуации [20]. В этом случае важно обнаружить, что послужило причиной того или иного действия героя, иными словами, «предполагаемые обстоятельства». Здесь определенную подсказку дадут авторские ремарки в тексте музыкального произведения, которые не должны выполняться формально. Именно понимание цели действий героя или намерений автора станет подлинно творческим моментом интерпретации. Это можно осуществить с помощью метода перевода информации о предмете в наглядно-образные представления с максимальной детализацией.

Воплощение образа лирического героя не является первостепенной задачей хормейстерской деятельности педагога-музыканта, но существенно влияет на формирование целостной концепции интерпретации музыкального сочинения, позволяет обосновать его драматургическую линию. Для этого необходимо найти «сценическое» воплощение центрального образа хорового произведения с использованием средств невербальной коммуникации. К пластическим средствам перекодирования образа можно отнести взгляд, мимику, позу, характер движения рук, кисти, общий мышечный тонус. Их

конкретизация по отношению к эмоционально-образному строю выбранного для разучивания произведения решается в два этапа:

1. Построение целостной пространственной модели характера и личностных особенностей лирического героя. Проанализировав скрывающуюся за словесным текстом и музыкальной интонацией информацию о личности героя, можно поискать статуарно-пластический вариант ее выражения в основной дирижерской стойке. В качестве упражнения здесь можно порекомендовать перед началом процесса дирижирования, когда все тело должно замереть и предуготовить последующее вступление, поискать варианты выражения в позе, жесте «внимание», положении головы, мелких мимических движениях ощущение типа приподнятости, напряженности, активности, тяжести, мягкости, резкости, плавности и т. д., которые характеризуют личность героя музыкального произведения. Например, герой хоровой миниатюры Р. Бойко «Вечером синим» на стихи С. Есенина – человек (мужчина), который прожил достаточно долгую жизнь и сокрушается о пролетевшей юности. Он бессилён против наступающей старости, не может вернуть утраченное и смиряется с этим, его сердце опустошено. Целостный пластический образ начальной дирижерской стойки может выглядеть следующим образом: в позе постараться ощутить притяжение к земле с сохранением осанки, под руками, находящимися в жесте «внимание» почувствовать тягучее, достаточно плотное звуковое поле, взгляд – строгий, сосредоточенный, мышцы лица расслаблены.

2. После того, как удалось найти адекватное пантомимическое воплощение музыкального образа, формулируется новая проблема: воплощение его временной характеристики. То есть необходимо проанализировать, как происходит развитие переживаний лирического героя и трансформировать целостный пластический образ предыдущего этапа в динамическую знаковую модель. Создание такой модели основывается на понимании формы, отражающей музыкально-поэтическое единство

произведения, и применении метода перевода информации о предмете в наглядно-образные представления.

Переживание, отражаемое в партитуре музыкальными и поэтическими средствами, предполагает наличие определенных обстоятельств раскрываемого действия, включая пейзажную лирику. Для их конкретизации следует детально представить место и время действия, облик персонажей, совершаемые движения как своего рода мизансцену. Эти представления затем устно описываются и мысленно удерживаются в процессе музицирования, что помогает глубже проникнуть в содержание авторского текста, вжиться в предлагаемую композитором ситуацию.

Важно удержаться от превращения слуховой модели произведения в статичное живописное полотно, представлять эмоционально-образную сферу музыкальной партитуры в развитии. Иногда педагогу-музыканту придется домысливать обстоятельства, которые привели лирического героя к определенным душевным переживаниям.

Параллельно с этой работой осуществляется осмысление поэтического текста произведения. На этапе декодирования графических знаковых структур (текст музыкального произведения) словесный текст помогает понять, собственно, о чем это произведение. В процессе интерпретации семантики средств музыкальной выразительности поэтический текст становится контекстом выявления конкретных эмоциональных модальностей. На этапе расшифровки информации о лирическом герое музыкально-поэтическая целостность становится той «пьесой», которую необходимо «сценически» воплотить.

Потренироваться в такого рода самостоятельном анализе и интерпретации авторского текста хорового сочинения можно на примере тех произведений, в которых средства музыкальной выразительности выражены ясно, обладают характеристикой прочитываемости. В качестве учебного репертуара можно использовать следующие партитуры:

1. Без сопровождения – Х. Лундвик «Как цветущий миндаль», А. Флярковский «Вечерний лес еще не спит», В. Салманов «Книга жизни», «Ты хочешь знать», М. Коваль «Что ты клонишь над водами», «Буря бы грянула что-ли», С. Слонимский «В небе тают облака», П. Чайковский «Соловушка», Ю. Фалик «Город спит», М. Парцхаладзе «Листья», Ю. Гальперин «Нежность» из цикла «Бабы пески», Вик. Калинин «Зима», В. Шебалин «Березе», Р. Бойко «Вечером синим», Е. Клюев «Полюшко», К. Шведов «Придите, поклонимся...» из литургии Св. Иоанна Златоуста, М. Иорданский «Горные вершины», А. Кастальский «Под большим шатром», А. Ушкарев «Думы, мои думы», Э. Дарзинь «Лунная дорожка», А. Аренский «Анчар», Ю. Левитин «Мы все теперь уходим понемногу» из цикла «Березовые чащи»;

2. С сопровождением – П. Чесноков «Несжатая полоса», Г. Свиридов «Озерная вода» из поэмы «Ладога», «Весенняя песня» из «Весенней кантаты», В. А. Моцарт «Hostias» (I часть) из Реквиема, финал оперы «Волшебная флейта», хор жрецов из оперы «Идоменей», М. Мусоргский сцена славления Хованского из оперы «Хованщина», Р. Шуман «Цыгане», К. М. Вебер хор огненных духов из оперы «Оберон».

2.4. Примеры анализа семантики знаковых структур в музыкальных партитурах

Ц. А. Кюи. «Всюду снег» из цикла «Семь хориков (a cappella) на текст И. А. Белоусова». Op. 77.

Изначально композитор в этом произведении выбирает бемольную тональность (As-dur), которая выдерживается до конца произведения без модуляций и дает установку на созерцательность и умиротворение. Это сразу переводит слушателя в плоскость эмоциональных состояний, переживаемых героем лично, в глубине души. Можно сделать вывод о камерности этих чувств, своего рода внутреннем диалоге героя с самим собой. Данный смысл усиливает динамический план произведения – преобладание тихой звучности

с небольшим развитием к кульминационным точкам каждого периода. Так же можно отметить преобладание аккордов субдоминантовой группы, передающих некоторую отстраненность лирического героя произведения от реальной картины, которую он наблюдает, определенную устойчивость его чувств.

К наиболее развитым музыкальным средствам в этой миниатюре можно отнести мелодику и ритмику. В первом предложении мелодические линии сопрано в течение небольшого времени как будто зависают на одном месте, выражая ощущения равновесия чувств героя (см. пример 1, выделено маркером). Более выразительная мелодическая линия альтов выписана автором осторожно, не разрушая общего эмоционального настроя. Это светлое и теплое ощущение необходимо передать в процессе дирижирования через характер вхождения в точку. Небольшая тень набегаёт в третьем такте за счет альтерированного понижения шестой ступени (минорная субдоминанта) на словах «сном природа» (см. пример 1, выделено синим цветом). Легкий штрих, намекающий на некоторую оцепенелость, унылость зимнего пейзажа.

Пример 1.

Ц. Кюи. «Всюду снег» (тт. 1-4)

The musical score consists of three staves: C. I (Soprano I), C. II (Soprano II), and A. (Alto). The time signature is 3/4 and the key signature has three flats. The lyrics are: 'Всю-ду снег, кру-гом всё ти-хо; зим-ним сном при-ро-да спит,'. A yellow highlight covers the first two measures across all staves. A blue highlight covers the third measure in the Alto staff, corresponding to the word 'сном'.

Во втором предложении происходит модуляция в тональность III ступени (с-moll). Это показывает смену знака эмоции на противоположное значение: от светлого умиротворения – к сожалению и легкому негодованию. Выраженное поступенное мелодическое движение вверх, особенно в крайних

голосах, отражает нарастающее стремление, напряжение (см. пример 2, выделено красным цветом, подчеркнуто стрелками). Кратковременное звуковысотное возвращение на секунду вниз в партии первых сопрано создает «препятствия» в ее развитии, показывает некоторое смятение, неустойчивость чувств героя в сочетании с омрачением его настроения. Ключевым для понимания смысла этого эпизода становится слово «тускло», выражающее тоскливость наблюдаемого героем зимнего пейзажа с «седыми» и «хмурыми» тучами. Этот эффект обостряется за счет более активного использования альтерированных звуков (см. пример 2, выделено квадратными рамками).

Пример 2.

Ц. Кюи. «Всюду снег» (тт. 5-8)

The musical score consists of three staves: Soprano (C.), Alto (C.), and Bass (A.). The Soprano part has lyrics: "и сквозь туч се-дых и хму-рых тус-кло сол-ныш-ко гля - дит." Red dots highlight specific notes in the Soprano part, and red boxes highlight chords in the Soprano and Bass parts. Arrows indicate melodic movement across the staves.

В соответствии с данным контекстом дирижерский жест должен постепенно на протяжении 4-х тактов стать более активным, порывистым, наступательным. В процессе исполнения очень важно не потерять целостность этого единого эмоционального развития. Раздробленность предложения может возникнуть из-за аккордового склада фактуры, разнообразия ритма, мотивной расчлененности мелодической линии партии первых сопрано, цепочки гармонических отклонений. Эти особенности надо слышать, но в жесте воплощать, прежде всего, волевое движение вперед.

Третье предложение полностью повторяет первое, возвращает нас к исходным переживаниям, но другие поэтические строки задают новый контекст, где к созерцательности добавляется умиление.

Если анализировать ритмическую сторону данного хорика, то можно заметить, что три первых предложения организованы идентично: затакт из двух восьмых, длинный пунктир, две восьмые, две четверти, две восьмые, короткий пунктир, две четверти, четверть с точкой (см. пример 1, пунктир выделен квадратной рамкой). Такое чередование создает эффект «дышащей» музыкальной ткани. В течение одного предложения дважды повторяется формула «трепетное оживление – успокоение». Более ярко момент возвращения к душевному равновесию выражен в конце предложения (см. примеры 1, 2).

Кульминационную роль играет короткий пунктир, который в первом и третьем предложениях дополняется аккордом минорной субдоминанты, а во втором – высокой тесситурой сопрано (на краткий миг солнце прорезалось из-за туч). Скачок вниз в мелодии первого сопрано в первом и третьем предложениях противоречит энергетической насыщенности пунктирного ритма. Такой прием обогащает музыкальную интонацию, привносит щемящую нотку в общий эмоциональный план.

В целом в процессе создания слуховой модели важно помнить, что в длинном пунктире четверть с точкой энергетически и динамически развивается, а не останавливается. В противном случае логика эмоционального развития будет нарушена. Таким образом, в дирижерском жесте, выражающем длинный пунктир, одна из рук не просто замирает в воздухе. Необходимо подключить воображение и представить, что в момент остановки в ладони происходит энергетическое накопление, сопоставимое с эмоциональным напряжением данного музыкального фрагмента. Это также отразит технические аспекты вокального исполнения этого фрагмента. Но мышцы рук при этом не должны физически напрягаться.

С точки зрения применяемых средств выразительности заключительное предложение отличается от других. Оно уводит слушателя в другую образную сферу – воспоминания о летней природе. В его ритмической организации композитор использовал только короткие пунктиры и преобладающую твердую, уверенную поступь четвертей (см. пример 3, пунктиры выделены квадратными рамками). Переход к широкому расположению, гармоническое утверждение основной тональности, мелодические скачки в кадансовом завершении произведения говорят о разрастании чувств, испытываемых героем, просветлении эмоционального состояния (см. пример 3, выделено маркером). Чувство радости наполняет героя. Однако завершение последнего предложения на тоническом секстаккорде показывает, что это только согревающее воспоминание о прошлом. Такая трактовка потребует более уверенного дирижерского жеста, радостной активности в отражении пунктирного ритма. При этом в последних двух тактах, выполняя диминуэндо, жест смягчается. Последний аккорд не должен ставиться утвердительно.

Пример 3.

Ц. Кюи. «Всюду снег» (тт. 13-16)

ritard.

The musical score consists of three staves: C. I (Soprano), C. II (Alto), and A. (Bass). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The lyrics are: "но весну, цветы и солнце мне на помни-ло о - но." The final two measures of the piece are highlighted in yellow. Above the final measure, the word "ritard." is written. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Смена эмоциональных состояний между предложениями определяется короткими паузами, что требует от дирижера быстрой перестройки двигательного-пластической модели их выражения.

При воплощении всех этих нюансов очень важно обращать пристальное внимание не только на момент вхождения в точку, но и на то, как рука проживает время между долями. Основой этого ощущения служит внутридолевая пульсация. Но вместе с тем необходимо понимать, что отражение в жесте пульсации будет формальным, если не дополнить его эмоционально-энергетическими характеристиками. Каждый музыкальный мотив должен прорабатываться отдельно, чтобы мануально воплотить все его сущностные (доминирующие) выразительно-смысловые характеристики. Это своего рода «музыкальный атом». Соединяясь, эти атомы будут формировать информационно насыщенную музыкальную мысль. Логическая последовательность таких мыслей впоследствии образует форму произведения. В качестве ремарки дополним, что чрезмерное увлечение информационной стороной дирижерского жеста может привести к его избыточности. Чтобы этого избежать необходимо, осознавая весь комплекс выразительных средств данного сочинения, воплощать в жесте те из них, которые доминируют в характеристике эмоциональных состояний, отраженных в музыке.

С. И. Сиротин. «Троицыно утро» из хорового цикла «Край любимый» на стихи С. Есенина.

В отличие от предыдущего хорового сочинения данное произведение воплощает спектр радостных сильных эмоций, что подтверждается использованием различных градаций нюансировки форте. Вступление насыщено пунктирным ритмом. Произведение начинается сразу с яркого вступления мужского хора в унисон на первую долю, воплощая образ разворачивающегося энергетического сгустка позитивного, праздничного настроения. Это ощущение складывается на фоне использования композитором короткого пунктира на первых долях такта и двумя последовательно восходящими мотивами (к третьей доле первого такта и первой доле следующего такта) (см. пример 4, пунктиры выделены квадратными рамками, движение мелодии подчеркнуть стрелками). Мелодия,

начавшись с квинтового тона, будто устремилась к тонике, которая так и не возникает.

Пример 4.

С. Сиротин. «Троицко утро» (тт. 1-4)

Широко

С. *f* у - лыб -

А. *f* у - лыб -

Т. *f* Ко - ло-кол дре - мав - ший раз - бу - дил по - ля, у - лыб -

Б. *f*

С. *f* 3 ну - лась солн - цу сон - на - я зем - ля.

А. *f* ну - лась солн - цу сон - на - я зем - ля.

Т. *f* ну - лась солн - цу сон - на - я зем - ля.

Б. *f* ну - лась солн - цу сон - на - я зем - ля.

После субдоминанты неожиданно вторгается мажорное трезвучие II ступени. В контексте B-dur, эта гармония ощущается как пронзание светом.

На верхней точке развития возникает ритмическая остановка (половинная), ожидание, наполняемое энергетическим накоплением. Усиливая массивность звучания, далее фразу подхватывают женские голоса, помогая довести эмоциональную насыщенность до предела, восторга. Прием дивизи практически во всех голосах (кроме альтов) уплотняет фактуру, длинный пунктир позволяет ненадолго удержать точку напряжения, которая потом постепенно начнет спадать. После субдоминанты неожиданно вторгается мажорное трезвучие II ступени. В контексте В-dur, эта гармония ощущается как пронзание светом. Преобладающее в 3-м такте во всех голосах мелодическое нисходящее движение немного тормозится пунктирным ритмом в партиях первого сопрано и первых теноров.

В 4-м такте наблюдается эмоциональный спад благодаря сужению аккордовой фактуры, замедлению темпа. Однако восходящее мелодическое движение в партиях сопрано, теноров и баритонов, короткий пунктирный ритм на первой доле и модуляция в G-dur, входя в противоречие с другими средствами музыкальной выразительности, создают новую точку эмоционального напряжения, требующую выхода в дальнейшем музыкальном развитии в основной части.

В целом, музыкальная фактура изобразительна, передает образ раскачивающегося колокола и накатывающих гулких звуковых ударов. Некоторую эпичность этой картине придают неспешный темп («широко»), четырехдольный метр и бемольная тональность вступления, предвосхищающая непрерывно нарастающее праздничное ликование основной части в более подвижном темпе с диезным колоритом.

Выражение этих информационно-смысловых пластов (звуковысотного, ритмического и гармонического развития) в дирижерском жесте потребует определенной смелости в амплитуде движений и упругом вхождении в долю. Важно, чтобы размах рук был адекватен вкладываемой в дирижерский жест эмоционально-энергетической насыщенности, не был формальным. В кульминационном моменте следует потренироваться в представлении

звукового объема не только в кисти, но и между руками. Конструируемое акустическое пространство должно заполниться звуковыми вибрациями, ощущаемыми телесно.

Ф. Пуленк. «O quam tristis» (№3) из «Stabat mater».

Этот небольшой номер со скупой поддержкой оркестра может служить примером произведения, образ которого воплощается с помощью противоречивости используемых композитором средств выразительности. В целом для музыкальной фактуры номера «O quam tristis» характерны пластичность интонаций, рельефность оборотов. Она напоминает хорал с ритмической тождественностью всех партий. В переводе с латинского текст этой части «Stabat mater» следующий: «O как печальна и подавлена была та благословенная Мать Единородного».

Пример 5.

Ф. Пуленк. «O quam tristis» (тт. 1-6)

The musical score is presented in five staves, labeled C. (Soprano), A. (Alto), T. (Tenor), Бар. (Baritone), and Б. (Bass). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The lyrics are: "O quam tris - tis et af - flic - ta af - flic - ta". The score includes a key signature of one sharp (F#) and a time signature change from 3/4 to 2/4 in the final measure. Arrows above the first four measures indicate rhythmic patterns: a half note followed by a quarter note, a quarter note followed by a half note, and a steady quarter-note motion.

Вариативность ритма ограничивается тремя формулами за исключением нескольких тактов: 1) половинная + четверть, 2) четверть + половинная и 3) ровное равноправное движение четвертями. Причем на протяжении всего этого фрагмента первая и вторая ритмоформулы

чередуются, сопоставляются композитором в соседних тактах (см. пример 5, половинные выделены синим цветом, четверти – красным).

Такое сочетание энергетического натяжения и ослабления порождает некоторую внутреннюю душевную неустойчивость. При этом движение ровными четвертями встречается эпизодически, иногда только в некоторых партиях. В нескольких эпизодах музыкальную фактуру украшают редко встречающиеся восьмые, оживляющие статичность музыкального движения.

В ритмическом плане выделяется утвердительность фразы «Mater unigeniti!» в тактах 11-13, в которых постепенно нарастает напряжение и активность (см. пример 6). Так в 12 такте можно заметитьдвигающиеся навстречу друг другу мелодические линии в хоре и оркестре (подчеркнуто стрелками). Кроме того, в 13 такте единственный раз в этом номере используется длинный пунктир (выделено маркером).

Пример 6.

Ф. Пуленк. «O quam tristis» (тт. 11-13)

Б. *f* Ma - ter u - ni - ge - ni - ti !

Если оценивать, как Ф. Пуленк использует звуковысотность, то можно увидеть разнонаправленность мелодического движения, в том числе, с использованием постепенности, чередуемой со скачками.

В начале произведения поступательное мелодическое движение вверх практически всех голосов, обостряемое альтерированными звуками в средних, сразу компенсируется во втором такте резким скачком вниз (см.

пример 5, подчеркнуто стрелками). То есть нарастающее стремление обрывается резким спадом эмоционального напряжения, что согласуется с ритмикой этого мотива.

Мелодика второго мотива построена как бы в зеркальном отражении. И здесь обнаруживается противоречие в использовании ритма и звуковысотного движения хоровых партий: в 3 такте мелодически все голоса движутся вниз (спад), а ритм применен активизирующий. Это создает ощущение внутренней душевной борьбы. В толковании данного композиторского приема важно понять, на каком слове он использован («подавлена»).

Еще более ярко это столкновение выразительных средств обнаруживается в тактах 14-17: ползущая вниз по полутонам мелодия в партии сопрано, дополняемая преобладающим нисходящим движением со скачками в остальных голосах, сочетается с заданным изначально чередованием половинных и четвертей (см. пример 7).

Пример 7.

Ф. Пуленк. «O quam tristis» (тт. 14-17)

The musical score is written for four voices and piano. It consists of four systems of staves, each representing a voice part: Soprano (C.), Alto (A.), Tenor (T.), and Bass (Бар.). The time signature is 3/4, and the key signature has one flat (B-flat). The dynamics are marked *pp* (pianissimo). The lyrics are: "O quam tristis et afflicta". The melody in the Soprano part shows a descending line, while the other voices have more active, rhythmic patterns.

Слушатель как будто ощущает «комочек в горле», что-то препятствующее мелодии свободно развиваться. В репризе этот конфликт отчасти смягчается, выражая некое понимание неотвратимости происходящего.

Поначалу гармонический стиль кажется классически четким, с ясной тональной основой (h-moll), включая использование II низкой ступени в повторе слова «afflicta» («подавлена»). В дополнении к этому приему композитор здесь применяет тембральное смещение фактуры (добавляется басовая партия и исключается сопрановая) (см. пример 5, выделено квадратной рамкой). Музыкальная мысль, эмоциональное состояние омрачается, несмотря на его мажорность (опять конфликт).

Присутствие тонального мышления обнаруживается также в наличии терцовых тональных связей с учетом энгармонизмов. Но дальнейший анализ показывает, что композитор использует расширенную тональность с разрывом функций, которая позволяет ему красочно сопоставлять очень далекие, неродственные тональности, что затрудняет анализ в категориях классической гармонии. И делает он это очень неожиданно, например, после начавшегося и не закончившегося отклонения, как постоянно повторяющийся и не находящий ответа вопрос. Такой прием не позволяет слушателю достичь состояния покоя, все время немного держит в напряжении.

Так можно услышать сдвиг в es-moll (см. пример 8), который будет господствовать до репризного построения. И здесь, во-первых, налицо соотношение более открытой в выражении чувств диэзной тональности и более скрытной бемольной. Во-вторых, сопоставление мажорных и минорных созвучий создает колебания между светом и тенью, отражающие неустойчивое, болезненное душевное состояние Богоматери – центрального образа этой части. В примере 8 также разными цветами обозначены используемые композитором длительности по аналогии с примером 5.

Ф. Пуленк. «O quam tristis» (тт. 7-10)

C. Fu - it il - la be - ne - dic - ta

A. Fu - it il - la be - ne - dic - ta

T. Fu - it il - la be - ne - dic - ta

Бар. Fu - it il - la be - ne - dic - ta

Наиболее ярко эти потактовые сопоставления и чередования можно услышать в тактах 18-21 (см. пример 9, колебания гармонии выделены синим и красным цветом, квадратными рамками и отмечены лигами). Минорность и мажорность, бемольная и диэзная сферы создают здесь контрастную игру красок. Это создает эффект разрыва между трагической реальностью и вневременной богодухновенностью. Своего рода раскрывается конфликт слов «о, как печальна и подавлена» и «была та благословенная».

Последний аккорд, благодаря квинтовому тону в мелодии и отсутствию четко устанавливаемой тональности, звучит вопрошающе (см. пример 10, смещение фактуры, последний аккорд выделены квадратными рамками).

В целом, несмотря на минимализм средств, который использует Ф. Пуленк в этой части «Stabat mater», большое количество нюансов эмоциональных переходов создаст определенные трудности для перенесения элементов авторского текста в двигательную-пластическую модель.

Сделанные выводы следует дополнить изучением динамического развития музыкальной фактуры. В целом преобладает очень тихая звучность

(*pp*), выражающие слабые по ощущению чувства, замешанные на горестном ожидании. В это поле трижды врываются фразы в контрастной динамике (*f*) как утверждение веры.

Пример 9.

Ф. Пуленк. «O quam tristis» (тт. 18-21)

The musical score is presented in a system with five vocal staves (C, A, T, Bar., B.) and a piano accompaniment. The time signature is 3/4. The lyrics are: Fu - it il - la be - ne dic - ta. The score is divided into four measures. The piano part is marked *pp Tres doux*. The vocal parts feature a mix of blue and red notes, with some notes in the final measure marked with a '7'.

Ф. Пуленк. «O quam tristis» (тт. 40-44)

5

A.
et af - flic - ta

T.
et af - flic - ta

Бар.
et af - flic - ta

Б.
et af - flic - ta

pp

pp

pp

pp

pp > *ppp*

Все представленные в этой главе нотные фрагменты в исполнении на фортепиано представлены в аудиоформате (см. перечень в приложении 4).

Глава 3. Методика формирования эмоционально-экспрессивного компонента техники хорового дирижирования

3.1. Способы достижения мышечной свободы для естественной экспрессии музыкальных эмоций в процессе дирижирования

Музыкальная эмоция отличается от жизненной благодаря возможной преувеличенности выражения какой-либо стороны эмоции, неполноты ее воспроизведения, сочетания несочетаемых признаков (В. В. Медушевский [19]). Но вместе с тем, не вызывает сомнения генетическое родство музыкальных и жизненных эмоций, основой которого выступают интуитивные представления людей об их структуре и динамике проявления.

Эмоциональный компонент содержания музыки может быть выражен через комплекс экспрессивных средств. Экспрессия понимается как «информационно-энергетическая насыщенность телодвижений человека, отражающая силу и значимость переживаемых им внутренних и внешних воздействий» [2, с. 40]. В этом случае проявляемое человеком эмоциональное переживание воплощается через «телесный гештальт» (целостную структуру, пластический образ) (В. М. Розин [29]).

Подобное двигательно-пластическое выражение эмоционального аспекта музыкальной интонации существенно обогащает воплощаемую средствами дирижерской техники слуховую модель музыкального произведения. При этом разнообразие человеческих эмоций создает своего рода палитру таких «телесных гештальтов», которые должны в идеале преобразоваться в паттерны (автоматические модели действий) определенной модальности.

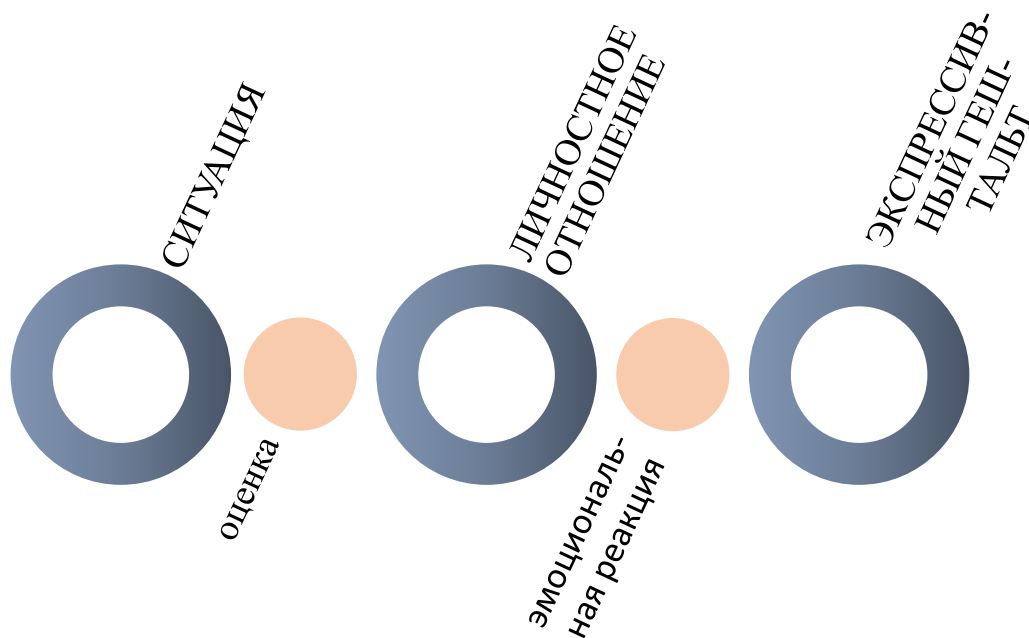
Отсюда, главными задачами этого компонента хормейстерской деятельности педагога-музыканта становится адекватное экспрессивное воспроизведение музыкального содержания изучаемого произведения и сознательное управление выражаемыми эмоциями. Для успешного решения

этих задач важно овладеть мимическими движениями и использовать естественную обратную связь от определенной мимической активности.

Эмоциональная реакция на конкретную ситуацию переходит в сокращение лицевых мышц, формируя соответствующую мину и жест. Вместе с тем, произвольное управление мимическим и пантомимическим выражением радости, печали или гнева в некоторой степени актуализирует у личности соответствующий модус эмоционального переживания. Поэтому интерпретация эмоционального плана музыкального сочинения осуществляется через алгоритм действий: анализ воспроизводимой через музыкальную интонацию ситуации, ее оценка, формирование личностного отношения к этой ситуации, прогнозирование эмоциональной реакции на нее, формирование экспрессивного гештальта музыкального образа (см. схему 3).

Схема 3.

Механизм интерпретации эмоционального плана музыкальной партитуры



Для трансляции экспрессивного выражения музыкальной эмоции в окружающее пространство необходимо настроить психофизиологический «канал». Не у всех он работает естественным образом, особенно в случае интроверсии, низкой самооценки или бедности социальных контактов.

Поэтому реализация данного алгоритма должна быть дополнена выполнением специальных упражнений, способствующих развитию мимики и пантомимики:

1. На развитие лицевых мышц экспрессивных зон: поднимать и опускать брови, вытягивать губы в трубочку, растягивать их в улыбке, надувать и втягивать щеки. Выполнение упражнений можно самостоятельно проконтролировать через легкое прикосновение пальцами к соответствующей части лица.

2. На развитие мышц плечевого пояса: поднимать плечи вверх и опускать вниз, выполнять попеременные движения плечами, повороты.

3. На развитие мышц рук: выполнение медленных круговых вращений кистями рук, всей рукой от плеча по часовой стрелке и против часовой стрелки без жесткой фиксации положения руки в целом и ее частей.

4. На развитие мышц спины: стоя, свернуться в «клубочек», выгнув спину и медленно распрямиться, «повесить плечики» (представить, что позвоночник это прямой столбик на котором как бы висят плечи).

Данный комплекс на первых этапах можно выполнять в качестве разминки с целью почувствовать работу своего мышечного аппарата и научиться произвольно им управлять.

Освоение дирижерской техники предполагает формирование представления о вхождении в долю как свободном «падении» руки, при котором в качестве естественного отклика возникает отдача от метрической точки. Необходимым условием для этого является снятие психофизиологических барьеров, в первую очередь, через раскрепощение моторно-двигательного аппарата. Причины возникновения барьеров различны:

- сознательное подавление экспрессии переживаемой эмоции,
- недостаток жизненного опыта, получаемой визуальной информации об окружающем мире,
- отсутствие координации в пространстве,

- не наработано чувство опоры,
- высокий самоконтроль,
- «закрытость» личности как способ самозащиты,
- повышенная двигательная и когнитивная активность,
- усталость,
- наработанные двигательные стереотипы и т. д.

Эти явления порождают психофизиологические зажимы, которые мешают естественному выражению паттернов эмоциональных состояний в процессе дирижирования, управления исполнением. В соответствии с этим важно достижение мышечной свободы.

В трактовке А. С. Сивизьянова мышечная свобода понимается, как умение личности напрягать и расслаблять мышцы рук в полном соответствии с характером выражаемого музыкального образа, его слуховой моделью [32]. Достижение этой свободы возможно на основе применения метода сознательного воспитания свободы движений, основанного на самоощущении и самопознании.

На первоначальном этапе необходимо добиться полного расслабления рук в пассивном состоянии, почувствовать их вес, запомнить это ощущение. С этой целью можно выполнить простые подготовительные упражнения:

1. «Шалтай-болтай». Немного наклониться вперед, поболтать руками из стороны в сторону, оставить их двигаться свободно до полной остановки, зафиксировать в сознании возросший вес рук, выпрямиться, сохраняя ощущение веса в руках. Также можно совершать произвольные движения корпусом, одновременно болтая то одной, то другой рукой или задействовать обе руки вместе. Зафиксировать в сознании ощущение веса руки в свободном движении.

2. «Яблоко Ньютона». Сесть на стул, откинуться на спинку, немного вытянуть перед собой руку, зафиксировать в воздухе ненадолго, потом дать ей свободно упасть на бедро, запомнить ощущение падения и веса лежащей руки. Выполнять сначала поочередно правой и левой рукой, затем двумя

руками вместе. Впоследствии упражнение осваивают стоя, положение рук – исходная стойка дирижера, жест «внимание». В этом случае при правильном выполнении упражнения рука некоторое время совершает инерционные колебательные движения.

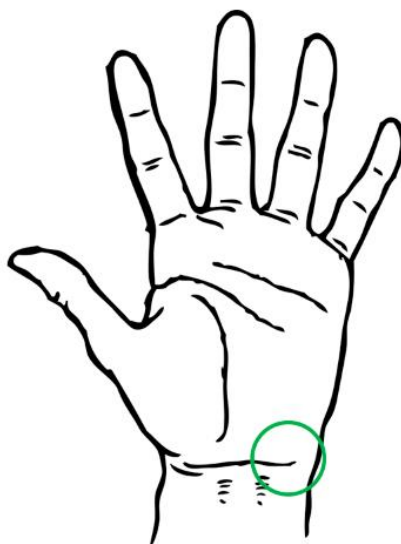
3. «Повесить тряпочку». Следует встать, поднять руку вертикально, последовательно расслаблять ее части, добиваясь свободного падения в следующей последовательности: кисть (до запястья), предплечье (до локтя), плечо (до плечевого сустава, локоть остается согнутым), целиком. Важно не использовать работу мышц для плавного опускания руки в заданное положение и не бросать ее резко вниз, с усилием. Руку надо поднимать так, чтобы при свободном падении ее части не задевали лицо. Упражнение выполняется попеременно руками и синхронно.

4. «Крючок». Сесть на стул, не касаясь спинки, спина прямая, одним или несколькими пальцами зацепиться за край стола и расслабить остальные части руки, запомнить ощущение цепкости в кончиках пальцев и веса всей руки.

5. «Якорь». Упражнение выполняется так же сидя за столом. Сначала необходимо в основании ладони на запястье нащупать пальцами другой руки выступающую косточку (см. рис. 1).

Рис. 1.

Точка опоры



Затем следует «бросить якорь», поставить ладонь на край стола, чтобы найденная мануально точка соприкоснулась с твердой поверхностью. Весь вес руки направляется в эту точку без давления. В кисти должен быть сформирован купол, пальцы собраны, кончики пальцев немного не касаются стола (кисть не откидывать). Возникшее ощущение зафиксировать в сознании. Впоследствии этот образ будет переноситься на ощущение вхождения в метрическую долю в пространстве.

6. «Перевертыш». Совершение тактирующих движений лежа на полу. Позволяет максимально сосредоточиться на ощущении движения рук, преодолеть двигательные стереотипы.

При выполнении упражнений следует обратить внимание на естественное положение кисти, которое надо будет потом сохранять в процессе дирижирования. Зажатая, зафиксированная кисть помешает создать адекватное экспрессивное выражение музыкального образа дирижерскими средствами. Упражнения «Яблоко Ньютона» и «Повесить тряпочку» также направлены на преодоление внутреннего страха потери самоконтроля.

3.2. Работа над освоением базовых эмоционально-экспрессивных элементов техники хорового дирижирования

Следующий этап связан с освоением тактирования и базовых элементов дирижерской техники на основе различных метрических схем (3/4, 4/4, 2/4 и т. д.). На этой ступени следует включить в работу специальные вспомогательные игровые упражнения, позволяющие освоить мимическое и пантомимическое выражение дихотомного деления эмоций на позитивные и негативные. Метавыражением этих состояний являются ощущения приподнятости и погруженности. Для их наработки можно применять игровое упражнение «Ох и ах», направленное на поиск экспрессивного воплощения тяжелых или энергичных, позитивных вздохов.

Сначала следует потренировать сами вздохи, чередуя их характер. Затем эти телесные ощущения переносятся на жест ауфтакта. Отдельно осваивается наполненный, насыщенный ауфтакт «ох» и пружинящий, стремящийся вверх ауфтакт «ах». Затем два типа движения распространяются на весь процесс тактирования и отрабатываются. Первый паттерн можно закрепить на произведении М. Коваля «Слезы», второй – С. Сиротина «Троицыно утро».

Усложнение работы над выразительностью дирижерского жеста может быть связано с применением в процессе тактирования жестов различного типа: стремящихся вверх (восклицательных, восторженных), вниз (никнущих), резких (наступательных, волевых), от себя (побудительных), к себе (неуверенных), «застывших» (внезапная остановка с сохранением предыдущего эмоционального состояния). Сначала каждый тип жестового выражения осваивается по отдельности, затем свободно чередуется.

Не менее важно начать формировать ощущение внутридолевой пульсации. Дуольное и триольное заполнение доли может восприниматься как выражение различных эмоциональных состояний. Игровое упражнение «Спокойно – трепетно» предполагает осуществление тактирования в едином темпе, но с чередованием дуольной и триольной внутридолевой пульсации, ощущаемой как изменение насыщения переживания. Смену пульсации можно менять потактово и внутри одного такта. Главное, представить в процессе тактирования, вообразить, как со сменой настроения человека меняется частота его пульса.

В целом техника эмоциональной выразительности дирижера основывается на экспрессивных кодах, к которым относят мимику, взгляд и позы. В соответствии с этим полезно будет также потренироваться в выполнении упражнений, предполагающих изменение положения и тонуса корпуса. Не применяя жестикуляцию, через внутреннее ощущение мышечного тонуса, микродвижения тела необходимо выразить различные

позы, выражающие стремление, приподнятость, уравновешенность, подавленность. При этом нельзя от пола отрывать пятки, горбить спину.

Для эффективного освоения лицевой экспрессии необходимо познакомиться с классификацией мимики на мины области лба, глаз, рта, потренировать их выражение с опорой на стимульный материал (см. пиктограммы в приложении 2). Важно при этом понимать, что мимика дирижера естественна, не следует в процессе управления звучанием хора специально придавать лицу то или иное эмоциональное выражение.

Все ранее перечисленные упражнения позволяют правильно использовать собственный мимический и пантомимический потенциал, сформировать навык адекватного выражения музыкальной эмоции в комплексе с профессиональными дирижерскими жестами.

На следующем уровне эмоциональные переживания, отраженные в музыкальном материале, могут сопоставляться с базовыми эмоциями: радостью, грустью, гневом, страхом, удивлением. Безусловно выражаемые в музыке эмоции гораздо более дифференцированы. Однако для формирования информационно понятного дирижерского посыла полезно воспользоваться точно определяемыми модальностями эмоциональных состояний.

Радость относится к самым позитивным эмоциям. Это состояние актуализируется в ситуации, когда человек испытывает удовольствие или счастье. Печаль – отрицательно окрашенное переживание. Его вызывает чувство невозможности достижения цели. Гнев человек испытывает, когда хочет устранить какое-то препятствие, пришедшее извне или установленное им самим. Функция страха – пассивно-оборонительная. Человек боится того, что он не может контролировать. Эмоция удивления помогает адаптироваться к новым обстоятельствам, ситуации и может быть вызвана чем-либо неожиданным (событием или действием). Ее переживание очень скоротечно и сменяется другой эмоцией. В музыке удивление может удерживаться в течение небольшого эпизода. Примером тому служит канон «Какое чудное мгновенье» из оперы М. И. Глинки «Руслан и Людмила». В

целом, о том, как расшифровывать различные эмоциональные состояния, было описано в предыдущей главе. При этом следует учитывать, что перечисленные модальности эмоций могут проявляться и в других формах (см. таблицу 3.2.1).

Таблица 3.2.1.

Разновидности эмоций различной модальности

| Модальности эмоций | Другие формы |
|---------------------------|------------------------------|
| Радость | Восторг |
| | Смех |
| | Спокойствие (удовлетворение) |
| Грусть | Тоска |
| | Печаль |
| | Уныние |
| | Скорбь |
| Гнев | Недовольство |
| | Негодование |
| | Злость |
| | Ярость |
| Страх | Тревога |
| | Ужас |
| Удивление | Недоумение |
| | Сомнение |
| | Изумление |

Игровое упражнение «Экспрессия» направлено на поиск внешнего выражения пяти базовых эмоций целостно или с помощью мимики, жестов или позы по отдельности. Задание можно выполнять без звучания музыки или в процессе совместного исполнения музыкального произведения с концертмейстером. Предварительно необходимо идентифицировать на основе жизненных ассоциаций доминирующую или начальную музыкальную эмоцию в произведении. Затем нужно потренироваться в ее мимическом и пантомимическом выражении. В приложении 2 можно найти нотные фрагменты хоровых партитур, сопоставимых с различными эмоциональными модальностями.

Произведение «Ветер» В. И. Мурадели выражает эмоцию радости, возникшей от обретения свободы. Хоровая миниатюра «Серп» из цикла «Счастье трудных дорог» Б. Д. Гибалина идентифицируется как печаль. «На старом кургане» П. Г. Чеснокова раскрывает эмоцию гнева не сразу в полную силу. Во вступлении и первых фразах альтов можно почувствовать нарастающее негодование, требующее выхода. В сочинении «Посмотри, какая мгла» С. И. Танеева достаточно ясно прочитывается тревога. Несколько сложнее дело обстоит с эмоцией удивления, поскольку она выражается кратковременно. В приведенном примере «Ты хочешь» В. Н. Салманова такое эмоциональное состояние можно идентифицировать во втором предложении, где начинает раскрываться, на что способна любовь. Данные примеры также представлены в аудиоформате (см. приложение 4).

С позиции А. Н. Леонтьева [14], эмоции порождаются отношением личности к конкретной ситуации. При этом пережитый эмоциональный опыт помогает предвосхищать будущие события и возможную реакцию на них. Актуализировать конкретную эмоцию можно на основе восприятия явлений действительности, воспоминаний, воображения, мышечных импульсов от двигательной активности (К. Изард [9]). Поэтому в процессе освоения эмоционального плана музыкального произведения и его перевода в экспрессивное мануальное воплощение необходимо применять метод актуализации опыта жизненных переживаний, то есть, осмысленных эмоциональных состояний, вызванных значимыми событиями или воспоминаниями эпизодов из жизни [26].

Реализация метода предполагает работу в двух направлениях. Первое связано с обращением к собственной аффективной памяти. В данном случае полезно обратиться к рекомендациям К. С. Станиславского [34], который подчеркивал невозможность переживания артистом эмоций, заимствованных из чужого опыта. Поэтому в процессе анализа содержания конкретного произведения сначала необходимо определить эмоциональное состояние, отраженное в законченном музыкальном построении (от фразы до целостной

формы). В хоровых сочинениях понять описываемую ситуацию также помогает словесный текст. На основе этого формулируется «сверхзадача» конкретного музыкального эпизода. Затем следует представить событие из собственного жизненного опыта, в котором вы сами испытали схожие чувства.

При этом важно концентрировать внимание не на самом переживании, а детально вспомнить и вообразить, реконструировать все обстоятельства места и времени этого события: окружающая обстановка, цветовая гамма, степень освещенности, расположение источника света, совершаемые действия, одежда и т. д. Чем больше прорисовать деталей, тем ярче будет пробуждаемая эмоция. Однако не следует забывать, что музыкальные эмоции отличаются от жизненных, слишком глубокое погружение в собственное эмоциональное состояние мешает выполнению художественно-исполнительских задач. Поэтому здесь необходимо перенести свой опыт на ситуацию лирического героя музыкального произведения, «срежессировать» его роль в процессе исполнения хоровым коллективом.

Другим направлением работы является поиск необходимой скорости, характера тактирования в соответствии с требуемым в произведении темпоритмом. Пульсация человека меняется в зависимости от того, в какое эмоциональное состояние он погружен, в каких обстоятельствах находится. Поэтому важно сопоставлять темповые, агогические ремарки с переживаниями лирического героя и собственными телесными ощущениями пульсации в разных ситуациях.

Авторские указания темпов могут нескольких типов:

- метрономические (точные),
- относительные, основанные на характеристике скорости движения (*andante*, *moderato*, *allegro* и т. д.),
- указания эмоционального характера (задушевно, весело, легко, грациозно, тепло, энергично, певуче и т. д.).

Отсюда может определяться мера свободы педагога-музыканта как хормейстера в личностном выражении конкретного эмоционального состояния, переживания. В первом случае следует пассивно подстроиться под точно указанную скорость движения метрических долей и потом перевести ее в осознаваемую эмоциональную характеристику. При этом полученный итог надо скорректировать в соответствии с внутрислоевой пульсацией. В случае указаний эмоционального характера сначала по аналогии с жизненным опытом необходимо определить адекватную скорость пульсации, которая позже проверяется в реальном процессе исполнения. Относительные указания темпов воплощаются с помощью сочетания этих двух вариантов. Однако бывают случаи, когда авторские ремарки не приводят к существенному изменению темпа в произведении. Например, в хоровой миниатюре «Ясные поля» из цикла «Песни безвременья» Г. В. Свиридов, помимо указания метронома, также использует характеристики «не спеша», «понемногу все более одушевленно», «со страстью». Смена этих эмоциональных состояний не предполагает ощутимых темповых сдвигов, однако, необходима для выстраивания драматургии произведения.

Представляет интерес освоение произведений, написанных в двухчастной форме с наличием бинарных контрастных эмоциональных состояний (см. табл. 3.2.2), на основе чего могут быть сформулированы новые художественно-исполнительские задачи. Самой большой сложностью станет быстрое переключение с одного состояния на другое.

Таблица 3.2.2.

Произведения, воплощающие сопоставление двух контрастных эмоциональных состояний

| Автор | Название | Эмоции |
|--------------|-------------------|------------------|
| Ц. Кюи | Воды | Радость – грусть |
| С. Танеев | Сосна | Грусть – радость |
| П. Чесноков | На старом кургане | Гнев – радость |
| П. Чесноков | Альпы | Страх – радость |

Здесь также может применяться метод актуализации жизненных переживаний. Сначала необходимо вспомнить из своего опыта эмоциогенные ситуации, которые породили тождественные контрастные переживания. Далее по памяти воспроизводится вся окружающая обстановка этого момента в виде целостного образа, «картинки», мизансцены, определяются адекватные средства мимического и пантомимического воплощения этих эмоций. В момент установления взаимосвязи пробужденных воспоминаний и соответствующей двигательной-пластической модели, зафиксированные в памяти мизансцены, образы событий должны стать опорными сигналами выражения и передачи этих эмоциональных переживаний. То есть, проблему переключения с одной эмоции на другую можно решить с помощью быстрой сознательной смены в сознании этих образов в процессе исполнения.

Для более эффективного формирования этого умения можно также применять специальные игровые упражнения-ситуации, основанные на действии чередования, сопоставления. Наиболее целесообразно вовлечь в процесс решения этих задач помимо обучающегося, преподавателя и концертмейстера. Ситуация может задаваться педагогом и воплощаться обучающимся, произвольно выбираться обучающимся и угадываться педагогом или воплощаться в исполнении концертмейстера. Варианты упражнений:

1. «Волна». Выбирается произведение, в котором композитор использует частую смену темпов. В процессе выполнения данного упражнения решается задача воплотить в дирижировании отраженную в ремарках агогику как следствие изменения настроения лирического героя, выраженного в его пульсации. Задание выполняется в форме экспрессивной импровизации.

2. «Хоровод эмоций». За основу берется поэтический текст музыкального произведения, который интонируется обучающимся в разных эмоциональных состояниях. Выбор эмоций произволен, не связан с содержанием текста и музыкальным образом. Цель – почувствовать, какой вариант будет больше резонировать с музыкальной интонацией. Примеры

выполнения задания на стихотворение И. А. Белоусова «Всюду снег» представлены в аудиоприложении (см. перечень в приложении 4).

3. «Мгновенный отклик». Упражнение может применяться на этапе знакомства с новым музыкальным произведением. В процессе первичного построения двигательно-пластической модели этого сочинения ставится задача экспрессивно отреагировать на внезапно услышанное изменение настроения в музыкальной интонации.

Впоследствии с усложнением осваиваемого репертуара точек переключения эмоциональных состояний становится больше, сокращается длительность локального выражения одного эмоционального состояния. Такого рода проблема требует более тонко продумать план двигательно-пластического моделирования эмоциональной драматургии музыкального сочинения с постоянным прогнозированием развития образа и смены настроений. То есть точка эмоционального переключения должна готовиться заранее. Такая задача будет решаемой, если выявить взаимозависимость смены эмоциональных состояний и сюжетно-композиционной основы хорового произведения. Здесь следует опереться либо на развитие переживаний лирического героя, либо на развитие его сюжетных действий.

В некоторых произведениях ярко прослеживается зависимость скорости музыкального движения от воплощаемого композитором эмоционального состояния. Примерами данного явления могут служить произведения «Ноктюрн» Т. Вэттика и «Нам звезды кроткие сияли» Вик. Калинникова, в которых темповая агогика гибко следует за сменой эмоциональных состояний. При этом можно обнаружить соответствие более спокойной пульсации настроению удивления, грусти, подвижная воплощает радость, учащенная – тревогу и т. д. Сочинение «Поет зима» Г. Свиридова из «Поэмы памяти Сергея Есенина» показывает, как может усиливаться выраженное музыкальными средствами эмоциональное состояние от гнева до ярости.

Более сложная связь пульсации и эмоциональных состояний выражена в произведении «Неволя» С. Рахманинова. В нем воплощено развитие двух образов-настроений. Волнообразное ускорение и замедление пульсации отражает смятение чувств лирического героя, которое усиливается в последней части с помощью смены темпа, пульсации восьмых на шестнадцатые. Это состояние еще сильнее подчеркивается постоянной сменой метра в этой части произведения. В образе плененного соловья выражено сдерживаемое сильное душевное волнение, причиной которого является утрата свободы. Это отражается через чередование дуольной и триольной пульсации. Дальнейшее развитие эмоционального состояния этого персонажа выражено через ускорение темпа и, соответственно, пульсации.

Композиционно-драматургическое решение сцены Ярославны с боярами из оперы «Князь Игорь» А. П. Бородина базируется на смене эмоциональных состояний центрального женского персонажа. Последовательность развития образа воплощена в цепочке: спокойная величественность – страх предчувствия (в двух фазах) – осознание случившегося, оцепенение – страх за судьбу города и народа. Построение двигательной-пластической модели, позволяющей решать подобные задачи должно осуществляться поэтапно:

1. Осознать, как меняется скорость движения музыкальной фактуры, пульсации в зависимости от изменения эмоционального состояния героев этой сцены.
2. Найти доминирующее эмоциональное состояние главного персонажа (страх/тревога).
3. Интерпретировать темповые сдвиги как драматургическое чередование, сопоставление спокойных и взволнованных состояний.
4. Применить метод актуализации опыта жизненных переживаний, разработать план эмоционально-образного развития всей сцены, найти требуемые экспрессивные паттерны, прочувствовать каждый этап общей драматургии сцены.

5. Смоделировать экспрессивными средствами переход с одного эмоционального состояния на другое.

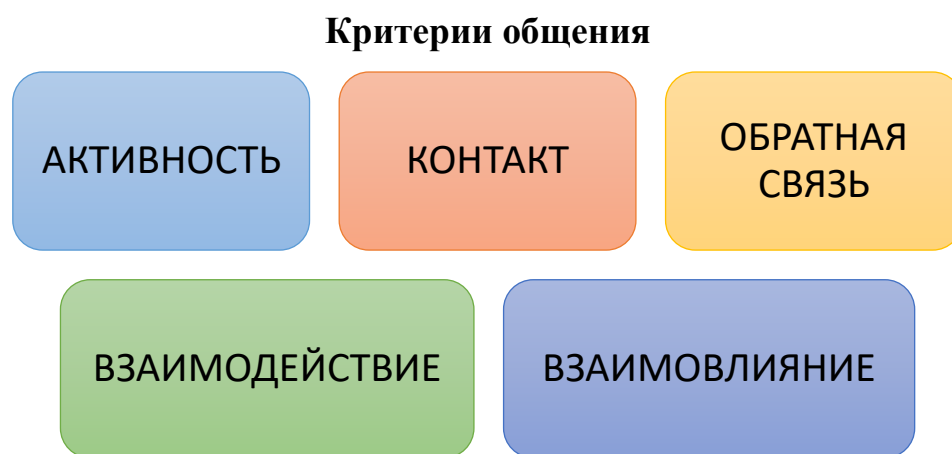
Осваивая эмоционально-экспрессивный компонент техники хорового дирижирования, следует помнить, что педагог-музыкант как хормейстер информирует хор о предстоящем звучании, побуждает к выполнению определенных задач. Поэтому не следует сосредотачиваться целиком на эмоциональной стороне музыкальной информации. Процесс управления хоровым коллективом предполагает установление контакта и взаимодействия с другими людьми.

Глава 4. Методика формирования коммуникативного намерения дирижерского жеста

4.1. Нарботка умения устанавливать контакт с хоровым коллективом

Взаимодействие дирижера и хорового коллектива основано на общении, раскрывающемся в их специфическом взаимодействии. С целью достижения максимального взаимопонимания необходимо в процессе управления действиями хористов учитывать определенные критерии общения. В частности, к ним можно отнести самостоятельную активность транслирующей и воспроизводящей сторон исполнительского процесса, установление контакта между ними, налаживание обратной связи, взаимодействия общающихся, осуществления взаимовлияния с помощью обмена информацией (В. Д. Ширшов [39]).

Схема 4.



В определенной степени здесь следует говорить об установлении диалогических отношений между хормейстером и певческим коллективом. С точки зрения И. Н. Дубины, диалог – это «форма коммуникации, осуществляющаяся путем взаимодействия в той или иной степени различных, но не соперничающих точек зрения, подходов, направлений» [6, с.112]. То есть, с одной стороны, дирижер информирует хор о предстоящем

звучании, а коллектив возвращает эту информацию в форме звукового потока определенного качества. Таким образом, встречное понимание обоих субъектов диалога, разворачиваемого в конкретном пространстве-времени, является условием успешности всего исполнительского процесса в целом. При этом хоровой коллектив следует воспринимать в качестве целостного субъекта диалога.

В данном контексте необходимо осознавать, что культурный потенциал участников музыкального диалога может быть несопоставим. В случае превосходства профессиональной хормейстерской подготовленности педагога-музыканта над исполнительскими возможностями хорового коллектива может возникнуть ситуация, когда двигательльно-пластическая звуковая концепция дирижера не будет реализована поющими в полной мере, даже если она точна и выразительна. Может наблюдаться и обратная картина, когда несовершенство действий хормейстера вынудит хор петь самостоятельно. Причиной этого становится неравноценность количественной и качественной информации. Это происходит из-за влияния смыслового и прагматического компонентов информации. В силу этого каждый субъект диалога зачастую понимает и использует информацию по-своему. Вот почему так важно добиваться максимальной точности дирижерского жеста и используемых вкупе с ним невербальных средств общения.

Организация такого диалогического процесса предполагает решение ряда задач:

- установление и поддержание контакта;
- проявление собственного отношения к передаваемой музыкальной информации в коммуникативном действии (вовлеченность и отклик на музыкальные образы);
- формирование образа Другого в противовес своему Я в виртуальной форме в процессе обучения дирижированию (лирический герой, воображаемый хоровой коллектив) и в качестве реального участника

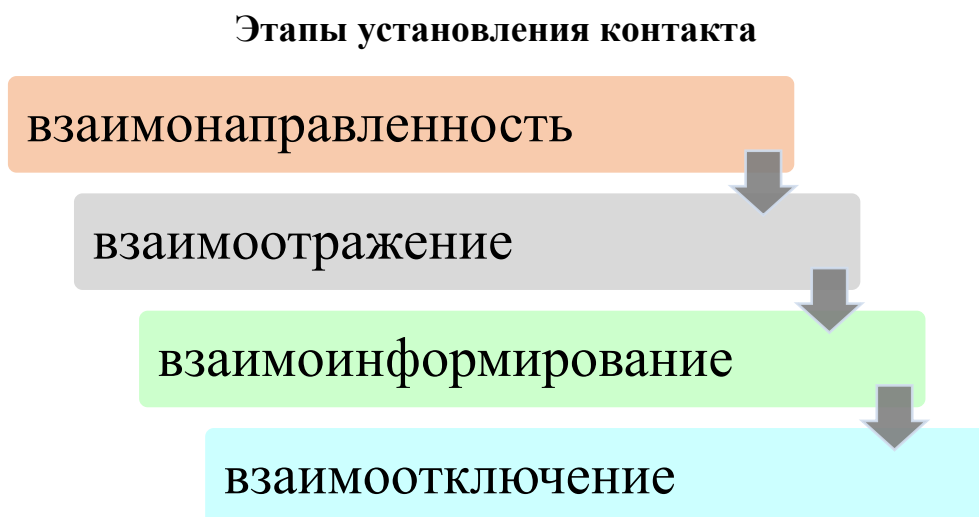
диалога, где хор становится своеобразной целостной духовно-органической системой, обладающей соборным сознанием;

– установление взаимодействия участников-коммуникантов на творческой основе (в контексте поля интерпретации авторского текста);

– выработка плана управленческих действий.

В определенном смысле взаимодействие с коллективом в рамках хормейстерской деятельности педагога-музыканта на занятиях по дирижированию осуществляется в форме игрового моделирования, где одной из важнейших задач становится наработка направленности на контакт. А. Б. Добрович [5] определяет контакт, как случай коммуникации с обратной связью, осуществляемой по фазам.

Схема 5.



Применительно к хоровому исполнительству эти этапы могут быть истолкованы следующим образом:

1) взаимонаправленность – готовность участников музыкального диалога видеть и понимать друг друга;

2) взаимоотражение – принятие ролевых статусов с взаимным признанием их функционала (дирижер – хоровой коллектив);

3) взаимоинформирование – исполнение хоровых сочинений в заданных ролевых статусах,

4) взаимоотключение – завершение исполнительского процесса, прерывание контакта.

В процессе управления певчими особое значение приобретает нацеливание взгляда. В. А. Лабунская описывает феномен «контакт глаз», как «обмен взглядами, время фиксации взгляда на партнере и направление взгляда» [12, с. 203]. Значение направленного взора для профессиональной хормейстерской деятельности педагога-музыканта велико. Взгляд устанавливает дистанцию между общающимися партнерами, демонстрирует социальную или ролевую позицию, отношение к другому человеку. В определенной степени у дирижера эти качества должны формироваться комплексно и на первый план выступает именно умение устанавливать контакт с помощью взгляда.

Вместе с тем, в процессе дирижирования подобную функцию может взять на себя рука хормейстера, в особенности, кисть. Е. С. Кустовский писал: «Общаясь с певцами, рука должна следовать ... правилу – смотреть на певца (или на нескольких сразу)» [11, с. 7]. Отсюда, ручные жесты лежат в основе формирования навыка общения с хоровым коллективом. Автор сравнивает взгляд руки (не ставя кавычек) с лучом, который протянут к лицам поющих. Он исходит из ладони, из-под пальцев. Для формирования в кисти такого тактильного ощущения звука, плотности звуковой среды можно использовать следующий комплекс упражнений:

1. «Резиночка». Помогает сформировать ощущение звукового сгустка в ладони. Из исходного положения «жест внимание» повернуть слегка вытянутые ладони навстречу друг другу (ни в коем случае не расправлять ладони до их натяжения). Представить, что между ними находится вибрирующее звуковое поле. Мягкими, неспешными движениями несколько раз развести и свести ладони без прижатия друг к другу, пока не возникнет ощущение: что-то как бы отталкивает ладони в стороны. Некоторое время продолжить выполнять упражнение, чтобы ощутить эту «резиночку».

Найденный тактильный образ впоследствии переносится на процесс дирижирования.

2. «Почувствуй разницу». Упражнение выполняется с целью обострения тактильных ощущений определенного качества. Для этого необходимо подготовить несколько объемных предметов из разных материалов, которые можно обхватить кистью руки. Среди этих объектов обязательно должны быть твердые (яблоко), мягкоупругие (плотная поролоновая губка), жесткоупругие (теннисный мяч), хрупкие (елочная игрушка – шар). Этот спектр может быть дополнен и другими материалами. Ощущение в ладони, которое нужно запомнить – мягкоупругое, поскольку оно позволяет в дальнейшем более гибко использовать возможности кисти в передаче информации о требуемых характеристиках вокального звука.

3. «Покачайся на волнах». Исходное положение – стойка дирижера перед ауфтактом («внимание»). Необходимо представить, что руки лежат на плоскости звукового поля как на водной поверхности. Далее следует совершить несколько неглубоких колебательных движений вхождения в первую долю трехдольной схемы, имитируя ощущения покачивания на волнах (руки мягкие, свободные, пластичные). То же самое далее повторить в позиции второй доли, затем чередовать эти точки. При правильном выполнении упражнения формируется тактильное ощущение мягкоупругой нижней плоскости в дирижировании.

4. «Коснись Другого». Данное упражнение выполняется на основе жеста ауфтакта к первой доле. Следует встать лицом к стене (гладкой вертикальной поверхности) и отдельно каждой рукой показать ауфтакт, направляя движение слегка вперед, чтобы пальцы немного толкнули поверхность стены. Здесь важно не отходить слишком далеко от стены, чтобы рука не вытягивалась слишком сильно, провоцируя совершение кругового движения. В основе должно быть нисходящее, утвердительное движение в метрическую точку. Следить, чтобы ладонь не откидывалась назад и запястье не проваливалось.

4.2. Нарботка адресованности и информативности дирижерского жеста

Не менее значимой в процессе невербального общения с хоровым коллективом является адресованность жестов. То есть, суть процесса дирижирования состоит не только в отражении элементов музыкальной партитуры, выражении определенного эмоционального состояния, характеристик лирического героя, но и побуждении хорового коллектива к определенным исполнительским действиям. В терминах Е. С. Кустовского – это «рука, востребовавшая звучание хора» [11, с. 3].

Для формирования такой постоянной установки у педагога-музыканта необходимо наработать ощущение стоящих/сидящих людей с другой стороны и дистанции до них. В этом случае полезно применение методов умозрительной организации коммуникативного пространства, включения условного собеседника в диалог.

На занятиях по дирижированию перед студентом нет реального хора и оркестра, поэтому ставится задача представить эту воображаемую ситуацию творческого взаимодействия с ними как своего рода игру. Это может быть фрагмент репетиционного процесса, когда педагог-музыкант ставит перед исполнителями какую-нибудь задачу или квазиконцертное выступление. В любом случае необходимо мысленно представить стоящих перед собой людей, в отношении которых и будет реализовываться коммуникативное намерение через дирижерский жест. Здесь важно детализировать этот образ с помощью введения характеристик дистанции и местоположения студента, который будет выполнять управляющие действия, по отношению к коллективу. Помимо хора, оркестра, солистов в качестве игрового партнера по общению может стать и предполагаемое лицо, к которому обращается лирический герой музыкального произведения (если в словесном тексте есть высказывания в виде прямой речи).

В первом случае отрабатывается фронтальное обращение к хору, оркестру, солистам в рамках тактирования различных схем, позднее в процессе освоения конкретных музыкальных произведений. Такая работа осуществляется поэтапно:

- 1) обращение к хору как единому субъекту,
- 2) дифференциация двух самостоятельных линий с самостоятельной логикой развития. Варианты: две хоровые партии, хор и оркестр, хор и солист;
- 3) дифференциация трех и более самостоятельных линий в музыкальной фактуре.

Во втором случае умозрительно воссоздаваемое пространство выстраивается в соответствии с предлагаемыми в хоровом сочинении обстоятельствами действия. Спланированная мизансцена определяет расположение в пространстве субъекта(ов) общения, одним из которых в игровой ситуации будет сам студент.

Некоторым студентам трудно вообразить коммуникативные действия с реально отсутствующими людьми. Причиной тому может стать и боязнь социальных контактов, и некоторый прагматизм в характере обучающегося. В этом случае можно применить несколько приемов:

1. Выбрать реальную точку в пространстве напротив себя на уровне глаз и направлять все дирижерские действия к ней.
2. «Поставить» напротив сначала одного, затем нескольких (по партиям) хорошо знакомых людей, с которыми приятно общаться, и моделировать взаимодействие с ними.
3. Взаимодействовать с педагогом или другим студентом, замещающим в реальности коллектив на противоположной стороне.

Также будет полезным применение игровых ситуаций:

1. «Контакт глаза-в-глаза». Выполняется с помощью действий ауфтакта или снятия без тактирования. Функцию взгляда в данном упражнении берет на себя кисть руки. Перед студентом ставится задача – найти точку в

пространстве, в которой могут располагаться разные хоровые партии, солисты, оркестранты, и устремить к ней дирижерский жест. При этом следует стремиться «увидеть» адресата этого жеста. Голова должна поворачиваться в том же направлении. В качестве вспомогательного приема так же можно перемещать в разные точки пространства аудитории педагога или студента или попробовать выполнить упражнение перед зеркалом.

2. «Меняем дистанцию». Может выполняться с помощью действий ауфтакта или снятия, тактирования или в процессе управления умозрительным исполнением. Суть задания – менять насыщенность энергетического посыла дирижерского жеста в зависимости от расстояния до произвольно выбранной точки напротив. Варианты: близко, средне, далеко, по сторонам. Для того чтобы лучше представлять размеру и форму аудитории, в которой проходит занятие по дирижированию, можно померять ее шагами и коснуться рукой поверхности стен.

Метод включения условного собеседника в диалог нацелен на формирование у будущего педагога-музыканта понимания средств дирижирования как комплекса открытых жестов, передающих информацию о предстоящем звукообразовании хоровому коллективу. Закрытые жесты, которые могут проявиться в использовании слишком прикрытой кисти, жестком положении локтя, опущенной голове, разрушат контакт между дирижером и поющими, создадут барьер между ними. В этой ситуации транслируемая хормейстером невербальными средствами музыкальная информация подсознательно может отторгаться людьми, которым она адресована.

Важнейшими базовыми информативно емкими жестами являются «ауфтакт» и «снятие». Работать над их техническим совершенствованием можно бесконечно долго. В контексте выражения хормейстером в процессе дирижирования определенного коммуникативного намерения надо четко понимать, какую именно информацию о последующем действии следует отразить в дирижерском жесте. И это отражение должно быть максимально

точным, функциональным. Лишние, нефункциональные движения дирижера только путают коллектив, размывают смысл передаваемого сообщения.

Здесь полезно применять игровые ситуации, отражающие ошибки певчих на репетиции. Педагог, концертмейстер или другой студент показывают исполнение фразы. Обучающийся должен выявить исполнительскую ошибку (вступления, целостного исполнения фразы или ее завершения) и с помощью дирижерского жеста, невербальных средств коммуникации проинформировать, как было нужно спеть. Если в какой-либо партии встречается выдержанный звук или пауза, перед студентом можно поставить вопрос, что в этот момент с этим звуком (молчанием) происходит. Затем сформулированный ответ должен быть выражен мануально.

Сами жесты ауфтакта и снятия противоположны по своему значению. Однако часто студентам двигательное-пластическое выражение этой разницы (побудить к исполнению – прервать исполнение) непонятно. Поэтому будет полезно выполнять упражнения вне музыкального текста, основанные на принципе чередования: ауфтактов и снятий, различных видов ауфтактов по типу выхода их точки (скольжение, отрыв, отскок).

Еще можно предложить игру «Немой рассказ». Предлагается ситуация – у хормейстера на репетиции пропал голос. Поэтому он различными средствами невербальной коммуникации (мимика, пантомимика, позы и т. д.) должен попытаться объяснить коллективу определенную вокально-хоровую задачу. Студент, исходя из текста музыкального произведения, сам такую задачу мысленно формулирует, а затем воплощает невербальными способами. Преподаватель или другой студент должны «расшифровать» послание.

Метод актуализации обратной связи нацелен на выполнение действий, предполагающих планирование обратной реакции через звуковой отклик. Реализовать этот метод можно через игровые задания:

1. «Подари свой образ». Студент тактирует, стараясь средствами дирижирования побудить к выражению различных характеров и настроений,

но не называет их. Педагог или другой студент этот посыл (как они его поняли) воспроизводят также в тактировании. Далее оценивается полученный результат. Потом играющие могут поменяться местами.

2. «Ловлю взглядом». Студент выполняет жесты ауттакта различной энергетической насыщенности. Преподаватель или другой студент отражает этот энергетический посыл в ответном жесте или вокальном вступлении.

3. «Сигнал – действие». Студент средствами дирижирования воспроизводит партитуру хорового сочинения. В игровое действие включается концертмейстер, отражающий в процессе исполнения на инструменте ту информацию, которую сообщает через жест студент.

Следующий этап связан с овладением способами управления диалогом, который можно выявить в самой музыкальной партитуре. Для этого необходимо научиться:

- сохранять активность в общении;
- обнаруживать диалог в произведении (ритмическое или интонационное несовпадение голосов, фактурное включение и выключение различных партий, подголосочная и имитационная полифония);
- выделять в диалоге ведущие и ведомые партии или обнаруживать их равноправие;
- сочетать в процессе моделирования произведения дирижерскими средствами фронтальное «видение» хора, оркестра и индивидуальное обращение к какой-либо партии;
- выстраивать план управления музыкальным диалогом (последовательность действий).

Для формирования умения управлять диалоговым взаимодействием, можно применить еще один комплекс игровых заданий:

1. «Стань лидером». Педагог и студент одновременно дирижируют, стоя лицом к друг другу. При этом один из них направляет жест другого. Потом происходит обмен ролями.

2. «Правая и левая». Педагог и студент одновременно дирижируют, дополняя друг друга, один осуществляет действия правой рукой, другой – левой в соответствии с фактурой хорового сочинения. Потом меняются местами. Особенно полезно, когда студенту не удастся в дирижировании скоординировать несовпадающие движения рук.

3. «Разделим функции». Задание выполняется аналогично предыдущему, но в игру включается еще концертмейстер. Студент, педагог, концертмейстер отвечают за исполнение, ведение разных партий. Например, студент руководит хоровой партией (мысленно ее пропевая), концертмейстер исполняет оркестровую, или педагог воспроизводит партию сопрано, а студент – тенора и т. д.

4.3. Рекомендации по подбору учебного репертуара

В соответствии с усложнением поставленных перед студентом задач должен подбираться репертуар. Включение сочинения в учебную программу определяется его коммуникативным потенциалом, степенью выраженности разных типов межличностного взаимодействия.

На первом этапе следует обратиться к музыкальным произведениям, где предусмотрено исполнение хором словесного текста от первого лица. Сначала студент должен сам определить количество персонажей в разучиваемом произведении. В результате хоровое сочинение предстает как монолог лирического героя. Студент отождествляет себя с персонажем этого сочинения, своего рода входит в роль и в процессе дирижирования воспроизводит музыкальную фразу, направляя жест и взгляд к воображаемому собеседнику. В качестве примера приведем перечень произведений, в которых можно обнаружить монолог лирического героя, обращенный к условному собеседнику (см. таблицу 4.3.1).

На следующем этапе появляется задача управления диалогом между двумя условными «собеседниками». Студентом должен освоить способы

установления коммуникативных связей на примере произведений, в которых представлено поочередное сочетание хоровых групп.

Таблица 4.3.1.

Произведения, воплощающие монолог лирического героя

| Автор | Название | Вид обращения |
|---------------|--------------------------------|---|
| М. Коваль | Что ты клонишь над водами | Прохожий обращается к иве, сопереживая ей |
| В. Салманов | Ты хочешь знать | Герой объясняет другому человеку, что такое любовь |
| В. Шебалин | Березе | Иносказательное обращение к березе с просьбой о помощи |
| Ю. Гальперин | Нежность | Обращение героя к возлюбленной с просьбой о прощении |
| П. Чайковский | Без поры, да, без времени | Рассказ девушки о своей судьбе |
| А. Ушкарев | Думы, мои думы | Обращение к самому себе, внутренний диалог |
| Е. Клюев | Полюшко | Иносказательное обращение к полю как символу Родины, пострадавшей в войне |
| С. Слонимский | Доля моя | Рассказ героини о своей судьбе |
| В.А. Моцарт | Хор жрецов из оперы «Идоменей» | Повелительное обращение к толпе |

Таблица 4.3.2.

Произведения, в которых выражен диалог в фактурных пластах

| Автор | Название | Тип фактурного сочетания |
|--------------|-----------------------|--|
| В. Салманов | Как живете-можете | Поочередное звучание мужского и женского хоров с объединением в конце. |
| Ф. Пуленк | Все это ты | Чередование сочетания низких и высоких голосов |
| Г. Свиридов | Весна и колдун | Противопоставление мужского и женского хоров с последующим их объединением. |
| П. Чесноков | Солнце, солнце встает | Чередование хоровых эпизодов с инструментальной поддержкой и инструментальных фрагментов |

Отсюда появляется проблема разнохарактерного, разнодистанционного, разнопозиционного обращения к каждой из хоровых групп. Возможные варианты таких сочинений отражены в таблице 4.3.2.

Важно в процессе организации подобного диалога воспринимать звучащие хоровые и инструментальные партии не формально, как сочетание строк партитуры, а как ответ «живого» участника музыкального диалога.

Новая проблема, с которой далее сталкивается обучающийся на занятиях по дирижированию, заключается в необходимости управления диалогом в ситуации наложения самостоятельных мелодических линий хоровых партий. Сначала необходимо такой диалог обнаружить. Подсказкой могут стать ритмическое или интонационное несовпадение голосов, фактурное включение и выключение различных партий. На основании этого ставится проблема координирования музыкального развития этих партий, планирования их взаимодействия. Основная сложность заключается в осуществлении студентом музыкального диалога на двух уровнях. Первый – пространственно-временная реализация диалога партий, второй – осуществление роли организатора этого диалога.

Таблица 4.3.3.

Произведения, в которых музыкальная фактура представлена двумя самостоятельными линиями

| Автор | Название | Особенности фактурного сочетания |
|--------------|---|---|
| Ц. Кюи | Заря лениво догорает | Сопрано и альты |
| В. Салманов | Ты хочешь знать | Солистка и хор |
| В. Булюкин | Достойно есть | Сопрано и остальные голоса |
| А. Бородин | Хор половецкого дозора из оперы «Князь Игорь» | Тенора и басы |
| В.А. Моцарт | «Hostias» (I часть) из Реквиема | Самостоятельные линии хора и оркестра |

Следующий этап связан с усложнением пространственно-временной реализации музыкального полилога. Здесь можно включать в учебную программу произведения с полифонической фактурой, где каждый голос

обладает относительной самостоятельностью развития. При этом это может быть как подголосочная, так и имитационная полифония. Здесь можно порекомендовать обратиться к таким произведениям, как В. Я. Шебалин «Утес», И. С. Бах «Сердце, молчи», А. Т. Гречанинов «На заре», Р. Ган «Ночь» (первая часть), Вик. С. Калинин «Зима» (средняя часть), С. И. Танеев «Венеция ночью» (вариант для мужского хора).

Новая ступень управления полилогом появляется в произведениях, в которых происходит еще большая персонификация хоровых партий. Как правило, они являются участниками общего сценического действия, в котором за каждой хоровой партией закреплена определенная роль.

Таблица 4.3.4.

Репертуар с образной персонификацией хоровых партий

| Автор | Название | Трактовка хоровых партий |
|---------------------|--|--|
| П. Чайковский | Хор гуляющих из оперы «Пиковая дама» | Отождествление: сопрано – молодые девушки, тенора – юноши, |
| Н. Римский-Корсаков | Сцена «Приворотное зелье» из оперы «Царская невеста» | альты – пожилые женщины, басы – пожилые мужчины |
| Й. Гайдн | Credo из Missa B-dur | Каждая из хоровых партий – определенная группа людей, которые в полилоге-согласии дополняют друг друга (в крайних частях использован разный текст в хоровых партиях) |

Таким образом, возникает задача передачи в двигательльно-пластической дирижерской модели целостно-индивидуальной характеристики этих партий. Для этого необходимо вычленить высказывание каждой хоровой партии, представить характерность его исполнения в соответствии с ролью, осуществить управление музыкальным полилогом средствами дирижирования. Примеры произведений представлены в таблице 4.3.4.

Каждый из осваиваемых уровней взаимодействия педагога-музыканта как хормейстера и хористов может быть реализован на основе игрового моделирования. Его алгоритм представлен в приложении 3.

Заключение

В музыкальном образовании на сегодняшний день сложились предпосылки для внедрения в обучение информационно-коммуникативного подхода. В условиях работы со слабовидящими такой ракурс музыкальных занятий мог бы компенсировать определенный недостаток чувственного отражения реальности, помочь сформировать у них качества адекватного восприятия и трансляции музыкальной информации. Использование игровых форм активного обучения могло существенно оптимизировать этот процесс. Однако в практике хормейстерской подготовки педагогов-музыкантов эти тенденции не нашли пока должного отражения.

В обучении дирижированию студентов с нарушениями зрения требуется особое внимание к их психофизиологическим особенностям (рассеянное внимание, эмоциональная бедность, психическая и физическая зажатость, трудности в общении, повышенный или низкий мышечный тонус).

Среди компонентов хормейстерской деятельности педагога-музыканта были выделены: работа с нотным текстом с целью создания интерпретационного замысла, его воспроизведение мануальными средствами, продумывание плана работы над произведением с учетом предполагаемых исполнительских трудностей, организация репетиционного процесса на основе управленческих действий. В соответствии с этим на первый план выходит постановка в учебном процессе интерпретационных, транслирующих и управленческих задач как своего рода проблем, которые должен решить обучающийся.

При этом важно осознавать, что в рамках межличностного взаимодействия коммуникация может реализовываться на семиотическом уровне, дирижирование является экспрессивно-информационной системой, основанной на процессе межличностного взаимодействия. В то же время процесс циркуляции информации при межличностной коммуникации

педагога-музыканта как хормейстера и певческого коллектива представляет собой последовательность: освоение семантики текста – декодирование и перекодирование текста – трансляция текста (невербальными средствами) и прогнозирование обратной информации (звукового отклика) – получение обратной информации (оценка реального звучания партитуры).

На основе этого моделирование процесса хормейстерской деятельности педагога-музыканта может осуществляться на двух уровнях: реализация отношения «Я – Музыка» и «Я – Другой». На первой ступени необходимо достичь полного и адекватного отражения особенностей музыкальной ткани и авторского замысла музыкального произведения. Вторая ступень связана с оснащением интерпретационной модели, создаваемой дирижерскими средствами, побуждающим посылом к требуемому исполнительскому действию.

Таким образом, в процессе дирижирования на основе слуховой модели музыкального произведения создается двигательно-пластическая знаковая модель. В ней должны быть отражены информация о требуемом итоговом звучании и энергетический посыл, прогнозирующий определенный действенный отклик от хористов на дирижерский жест. Построенный таким образом образовательный процесс на занятиях по дирижированию должен осуществляться в контексте активного обучения.

Методика интерпретации знаковых структур музыкальной партитуры основана, прежде всего, на разделении категорий «текст музыкального произведения» (графическая нотная запись) и «авторский текст» (слуховая модель этой записи, выражающая замысел композитора). Процесс их интерпретации осуществляется как декодирование музыкальных знаковых структур, выраженных графически и аудиально. Следующий шаг связан с решением задачи полного адекватного перенесения сформированной аудиальной модели в дирижерский жест.

Особого внимания требует анализ семантики средств музыкальной выразительности в произведении, для которого была разработана

специальная идентификационная таблица. Работа со студентами строится на основе применения комплекса методов: идентификации, перекодирования, аналитико-синтетического, перевода информации о предмете в наглядно-образные представления. Последний особенно применим на этапе обнаружения лирического героя в музыкальном произведении. Для его реализации необходимо воссоздание «предполагаемых обстоятельств», которые отразились на эмоциональном состоянии персонажа. На этой основе целостный пластический образ (статичный), который впоследствии преобразуется в динамическую знаковую модель.

Методика формирования эмоционально-экспрессивного компонента техники хорового дирижирования нацелена на наработку студентом с нарушениями зрения адекватного экспрессивного воспроизведения музыкального содержания изучаемого произведения и сознательного управления выражаемыми эмоциями. При этом необходимо использовать естественную обратную связь от определенной мимической активности. Для наработки требуемого эмоционально-экспрессивного аппарата был предложен комплекс упражнений, способствующих развитию мимики и пантомимики: на развитие лицевых мышц экспрессивных зон, рук, мышц плечевого пояса, спины.

Применение метода сознательного воспитания свободы движения может быть реализовано через подготовительные игровые упражнения: «Шалтай-болтай», «Яблоко Ньютона», «Повесить тряпочку», «Крючок», «Якорь», «Перевертыш».

Работа над освоением базовых эмоционально-экспрессивных элементов техники хорового дирижирования должна вестись поэтапно:

1. Освоение дихотомного деления эмоций на позитивные и негативные через актуализацию ощущений приподнятости и погруженности (игровое упражнение «Ох и ах»), формирование ощущений дуольной и триольной внутридолевой пульсации как выражения различных эмоциональных состояний (игровое упражнение «Спокойно – трепетно»).

2. Применение в процессе тактирования жестов различного типа: стремящихся вверх (восклицательных, восторженных), вниз (никнущих), резких (наступательных, волевых), от себя (побудительных), к себе (неуверенных), «застывших» (внезапная остановка с сохранением предыдущего эмоционального состояния).

3. Сопоставление эмоциональных переживаний, отраженных в музыкальном материале с базовыми эмоциями: радостью, грустью, гневом, страхом, удивлением. Для наработки соответствующей техники эмоционального выражения необходимо познакомиться с классификацией мимики на мины области лба, глаз, рта, потренировать их выражение с опорой на предлагаемый стимульный материал. Далее сформированные действия переносятся на конкретное музыкальное сочинение (игровое упражнение «Экспрессия»). На этом этапе может применяться метод актуализации опыта жизненных переживаний через обращение к собственной аффективной памяти и поиск необходимой скорости, характера тактирования в соответствии с требуемым в произведении темпо-ритмом (трактовка авторских указаний темпов). На основе этого определяются «сверхзадачи» музыкальных эпизодов.

В качестве учебного репертуара здесь можно использовать музыкальные произведения, написанные в двухчастной форме с наличием бинарных контрастных эмоциональных состояний. Впоследствии с целью усложнения задач в учебную программу включаются произведения с большим количеством точек переключения эмоциональных состояний.

В качестве игровых упражнений-ситуаций могут применяться «Волна», «Хоровод эмоций», «Мгновенный отклик».

Коммуникативные действия педагога-музыканта как хормейстера выстраиваются в соответствии с критериями общения: активность, контакт, обратная связь, взаимодействие, взаимовлияние. Поэтому методика формирования коммуникативного намерения дирижерского жеста в первую очередь предполагает наработку у студента с нарушениями зрения умения

устанавливать контакт с хоровым коллективом. Это поможет в реальном репетиционном процессе установить диалогические отношения между хормейстером и певческим коллективом. С помощью средств невербальной коммуникации, включая дирижерский жест, руководитель информирует хор о предстоящем звучании, а коллектив возвращает эту информацию в форме звукового потока определенного качества.

Для установления и поддержание такого контакта должны нарабатываться «взгляд» руки. Для формирования в кисти такого тактильного ощущения звука, плотности звуковой среды используется следующий комплекс упражнений: «Резиночка», «Почувствуй разницу», «Покачайся на волнах», «Коснись Другого».

Не менее важна наработка адресованности и информативности дирижерского жеста. Воображаемая ситуация творческого взаимодействия с коллективом воссоздается с помощью игрового моделирования фрагмента репетиционного процесса, когда педагог-музыкант ставит перед исполнителями какую-нибудь задачу, или квазиконцертного выступления, где что-то может пойти не так.

Сначала отрабатывается фронтальное обращение к хору, оркестру, солистам в рамках тактирования различных схем, позднее в процессе освоения конкретных музыкальных произведений. Такая работа осуществляется поэтапно: обращение к хору как субъекту с коллективным сознанием, дифференциация двух самостоятельных линий с самостоятельной логикой развития, дифференциация трех и более самостоятельных линий в музыкальной фактуре.

Так же умозрительно воссоздаваемое пространство может на занятии по дирижированию выстраиваться в соответствии с предлагаемыми в хоровом сочинении обстоятельствами действия (мизансценой).

Для того чтобы помочь обучающемуся с нарушениями зрения обратить свои действия к определенной точке в пространстве, можно применить игровые ситуации «Контакт глаза-в-глаза», «Меняем дистанцию».

В целом коммуникативное намерение дирижерского жеста может нарабатываться через применение методов включения условного собеседника в диалог, умозрительной организации коммуникативного пространства, актуализации обратной связи.

В качестве заданий, повышающих эффективность применения этого комплекса методов полезно использовать:

– упражнения вне музыкального текста, основанные на принципе чередования: ауфтактов и снятий, различных видов ауфтактов по типу выхода их точки (скольжение, отрыв, отскок).

– игровые задания «Немой рассказ», «Подари свой образ», «Ловлю взглядом», «Сигнал – действие».

Когда базовые коммуникативные умения педагога-музыканта как хормейстера сформированы можно поставить новую задачу – овладеть способами управления диалогом, который можно выявить в самой музыкальной партитуре. Применяемый на этом этапе комплекс включает следующие игровые задания: «Стань лидером», «Правая и левая», «Разделим функции»

Выбор произведений для наработки коммуникативного намерения дирижерского жеста можно осуществить в соответствии с предложенными рекомендациями по подбору учебного репертуара.

В дальнейшем данное учебно-методическое пособие может быть расширено за счет дополнения нотных образцов, аудиофайлов, описания конкретных примеров игрового моделирования на основе ситуаций, возникающих на репетициях с хоровым коллективом.

Список литературы

1. Басова, Т. А. Ф. Пуленк «Stabat mater». Особенности композиции и драматургии, средства выразительности / Т. А. Басова. – Текст : непосредственный // Инновационный дискурс развития современной науки : сб. статей V Международной науч.-практ. конф., Петрозаводск, 03 июня 2021 г. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая наука», 2021. – С. 176-185. -
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – Москва : Филинь, 1996. – 472 с. – Текст : непосредственный.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методологическое пособие / А. А. Вербицкий. – Москва : Высш. школа, 1991. – 207 с. – Текст : непосредственный.
4. Винер, Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине / Н. Винер. – пер. с англ. - 2-е изд. – Москва : Наука, 1983. – 341 с. – Текст : непосредственный.
5. Добрович, А. Б. Общение: наука и искусство / А. Б. Добрович. – 2-е изд. – Москва : Знание, 1980. – 160 с. – Текст : непосредственный.
6. Дубина, И. Н. Творчество как феномен социальных коммуникаций / И. Н. Дубина. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2000. – 192 с. – Текст : непосредственный.
7. Ержемский, Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – Москва : Музыка, 1988. – 78 с. – Текст : непосредственный.
8. Знамеровская, И. А. Моделирование в музыкальной педагогике / И. А. Знамеровская, М. И. Роттерштейн. – Текст : непосредственный // Обучение и воспитание учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете пединститута: межвуз. сб. науч. трудов. – Том 245. – Куйбышев, 1980. – Тр. / Куйбышевский гос. пед. институт им. В. В. Куйбышева. – С. 15-29.

9. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – пер. с англ. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с. – Текст : непосредственный.
10. Каган, М. С. Мир общения [Текст]: проблема межсубъективных отношений / М.С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 319 с. – Текст : непосредственный.
11. Кустовский, Е. С. Дирижерская техника на клиросе: пособие для начинающих регентов / Е. С. Кустовский. – Москва : Живоносный источник, 2003. – 122 с. – Текст : непосредственный.
12. Лабунская, В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 608 с. – Текст : непосредственный.
13. Лезина, Л. Г. Развитие вокально-моторной информативности дирижерской техники в профессиональной подготовке учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. Г. Лезина. – Екатеринбург, 2000. – 157 с. – Текст : непосредственный.
14. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х томах / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 2 – 320 с. – Текст : непосредственный.
15. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с. – Текст : непосредственный.
16. Матросова, Н. С. Невербальное общение учителя музыки в процессе хоровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. С. Матросова. – Москва, 2005. – 190 с. – Текст : непосредственный.
17. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 168 с. – Текст : непосредственный.
18. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва: Педагогика, 1975. – 368 с. – Текст : непосредственный.

19. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – Москва : Музыка, 1976. – 254 с. – Текст : непосредственный.
20. Медушевский, В. В. Человек в зеркале интонационной формы / В. В. Медушевский // Советская музыка. – 1980. – № 9. – С. 39 – 48. – Текст : непосредственный.
21. Мусин, И. А. О воспитании дирижера: очерки / И. А. Мусин. – Ленинград : Музыка, 1987. – 247 с. – Текст : непосредственный.
22. Ольхов, К. А. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров / К. А. Ольхов. – Ленинград : Музыка, 1979. – 200 с. – Текст : непосредственный.
23. Ольхов, К. А. Теоретические основы дирижерской техники / К. А. Ольхов. – 2-е изд. – Ленинград : Музыка, 1984. – 160 с. – Текст : непосредственный.
24. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для ст-в высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец-тям / А. П. Панфилова. – Москва : Academia, 2006. – 326 с. – Текст : непосредственный.
25. Поляков, О. И. Язык дирижирования / О. И. Поляков. – Киев : Муз. Україна, 1987. – 95 с. – Текст : непосредственный.
26. Психология. Словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с. – Текст : непосредственный.
27. Пучков, П. В. Имитационная игра как активный метод обучения гуманитарным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / П. В. Пучков. – Саратов, 1998. – 165 с. – Текст : непосредственный.
28. Пчелинцева, Е. В. Основные направления работы руководителя учебного хорового коллектива / Е. В. Пчелинцева. – Текст : непосредственный // Научное мнение. – 2018. – №12. – С. 102-106.

29. Розин, В. М. Личность как культурный феномен / В. М. Розин // Полигнозис. – 2002. – №2. – С. 104-113. – Текст : непосредственный.
30. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 томах / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – Том 2. – 328 с. – Текст : непосредственный.
31. Сейтмететова, Э. А. Педагогическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера / Э. А. Сетмететова. – URL: <https://doicode.ru/doifile/sciencepublic/fil/spc-26-11-2018-08.pdf> (дата обращения: 04.10.2022) – Текст : электронный.
32. Сивизьянов, А. С. Дирижерское выражение музыкальных элементов и стилей / А. С. Сивизьянов. – Шадринск : ПО Исеть, 1997. – 372 с. – Текст : непосредственный.
33. Сивизьянов, А. С. Проблема мышечной свободы дирижера хора / А. С. Сивизьянов. – Москва : Музыка, 1983. – 55 с. – Текст : непосредственный.
34. Станиславский, К. С. Собрание сочинений: в 9-ти томах / К. С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1989. – Том 2. Работа актера над собой: Часть 1. Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. – 511 с. – Текст : непосредственный.
35. Стулов, И. Х. Хоровой класс. Отношение к обучению / И. Х. Стулов. – Москва : Прометей, 2013. – 90 с. – Текст : непосредственный.
36. Хмелёва, А. П. Формирование информационно-коммуникативных качеств будущего учителя музыки средствами игрового моделирования в процессе хормейстерской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. П. Хмелёва. – Челябинск, 2007. – 213 с. – Текст : непосредственный.
37. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие / Н. И. Шевандрин. – Москва : ВЛДАДОС, 1995. – Часть 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – 544 с. – Текст : непосредственный.

38. Шеннон, К. Э. Работы по теории информации и кибернетике / К. Э. Шеннон. – пер. с англ. – Москва : Изд. иностр. лит., 1963. – 829 с. – Текст : непосредственный.

39. Ширшов, В.Д. Педагогическая коммуникация [Текст]: учебное пособие / В.Д. Ширшов; Урал. отделение РАО, Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 240 с. – Текст : непосредственный.

40. Яркина, Л. В. Педагогические условия формирования умения экспрессивного воздействия хормейстера на певческий коллектив: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. В. Яркина. – Липецк, 2001. – 218 с. – Текст : непосредственный.

Приложение 1
Методика интерпретации знаковых структур
музыкальной партитуры
(дидактический материал)

Этапы интерпретации знаковых структур музыкальной партитуры

Задача 1:

освоение текста музыкального произведения.

Методы:

идентификация,
перекодирование.

Содержание работы:

адекватное перенесение нотного текста в слуховую (голосом и на инструменте) и двигательнo-пластическую модели.

Формируемые умения:

- ✓ идентификация в нотном тексте знаков звуковысотности, метроритма, динамических, темповых, штриховых указаний, ремарок композитора;
- ✓ адекватное их воспроизведение в слуховой и двигательнo-пластической моделях произведения.

Задача 2:

декодирование и перекодирование средств музыкальной выразительности.

Методы:

аналитико-синтетический, идентификация, перекодирование.

Содержание работы:

комплексное декодирование средств музыкальной выразительности как знаковых структур и их перевод в двигательнo-пластическую модель.

Формируемые умения:

- ✓ понимание значений средств музыкальной выразительности как знаковых структур на основе степени эмоциональной силы, краски и напряженности;
- ✓ осуществление семантического анализа авторского текста;
- ✓ умения трансляция средств музыкальной выразительности средствами дирижирования и невербальной коммуникации.

Задача 3:

выявление и трансляция информации о лирическом герое.

Методы:

перевод информации о предмете в наглядно-образные представления.

Содержание работы:

«сценическое» воплощение переживаний лирического героя произведения.

Формируемые умения:

- ✓ применение способов «сценического» создания образа-знака;
- ✓ мысленное воссоздание иллюстрации обстоятельств действия;
- ✓ выстраивание драматургической линии развития на основе формы хорового сочинения и его тематизма в слуховой и пространственно-динамической модели.

Таблица значений средств музыкальной выразительности

Динамика (сила эмоции)

| | |
|--|---|
| <i>Crescendo</i> | Эмоциональное нарастание |
| <i>Diminuendo</i> | Эмоциональный спад |
| <i>Волнообразное развитие динамики</i> | Подвижность эмоциональных переживаний |
| <i>Subito</i> | Резкое эмоциональное переключение |
| <i>Форте</i> | Сильные по ощущению чувства (радость-горе, любовь-ненависть и т.д.) |
| <i>Пиано</i> | Слабые по ощущению чувства (грусть, тоска, предчувствие и т.д.) |
| <i>Смена общей динамики</i> | Смена настроения, эмоционального состояния |

Мелодика (напряженность чувства и логика его развития)

| | |
|--|---------------------------------------|
| <i>Поступенное движение вверх</i> | Стремление |
| <i>Поступенное движение вниз</i> | Успокоение |
| <i>Скачок вверх</i> | Нарастание силы переживания, порыв |
| <i>Скачок вниз</i> | Резкий спад эмоционального напряжения |
| <i>Кружение мелодии в высоком регистре</i> | Усиление напряжения |
| <i>Кружение мелодии в низком регистре</i> | Нагнетание |
| <i>Альтерированное повышение тона</i> | Обострение чувства |
| <i>Альтерированное понижение тона</i> | Усиление глубины переживания |

Ритм (характер)

| | | | |
|--|----------------|--|----------------|
| <i>Движение длительностями</i> | <i>ровными</i> | Выражение эмоционального тона | общего |
| <i>Сочетание коротких и длинных звуков</i> | | Волнение, трепет | |
| <i>Группа выдержанных звуков после коротких</i> | | Успокоение, переживания | устойчивость |
| <i>Группа коротких звуков после выдержанных</i> | | Оживление | |
| <i>Укрупнение длительностей</i> | | Усиление весомости, значимости | |
| <i>Укорачивание длительностей</i> | | Облегчение состояния | эмоционального |
| <i>Длительное повторение одной и той же ритмической фигуры</i> | | Попадание во власть порыва | чувства, |
| <i>Усложнение ритма</i> | | Усиление напряжения | эмоционального |
| <i>Упрощение ритма</i> | | Снижение напряжения | эмоционального |
| <i>Пунктир</i> | | Активность | |
| <i>Пунктир после длительностей</i> | <i>ровных</i> | Элемент драматизации в переживании | |
| <i>Синкопа</i> | | Эмоциональное насыщение, требующее выхода; внутренняя борьба | |

Пауза

| | |
|------------------------|--|
| <i>Общее значение</i> | Разделение мыслей; ожидание; остановка; сила переживания, когда слова закончились; сомнение; прерывистый от волнения голос |
| <i>Генеральная</i> | Тревога; ожидание; предчувствие |
| <i>Между разделами</i> | Перенастройка на другое эмоциональное состояние |

Фермата

| | |
|-------------------------|---|
| <i>Общее значение</i> | Фиксация определенного момента в развитии переживания; момент перехода одного эмоционального состояния у другому |
| <i>Крецендирующая</i> | Концентрирование эмоциональной энергии |
| <i>Декрецендирующая</i> | Рассеивание эмоциональной энергии |
| <i>Кульминационная</i> | Высшая точка напряжения трагического, скорбного, лирического, радостного, торжественного или ликующего состояния. |

Тональность (знак эмоции)

| | |
|--|---|
| <i>Мажор</i> | Радостные эмоции |
| <i>Минор</i> | Печальные эмоции |
| <i>Ладовое усложнение</i> | Нагнетание напряжения |
| <i>Ладовое упрощение</i> | Освобождение после эмоционального напряжения |
| <i>Ладовое сопоставление параллельного мажора и минора</i> | Неустойчивость, неопределенность переживания |
| <i>Ладовое сопоставление одноименного мажора и минора</i> | Контраст эмоциональных состояний |
| <i>Модуляционный период</i> | Неопределенность |
| <i>Тональные сопоставления, переходы</i> | Игра света и тени |
| <i>Диезные тональности</i> | Яркие, открытые чувства и эмоции |
| <i>Бемольные тональности</i> | Чувства и эмоции, переживаемые в глубине души |

Гармония (колорит, качество эмоции)

| | |
|--|--|
| <i>Простые трезвучия</i> | Ясность эмоционального переживания |
| <i>Септаккорды</i> | Насыщенность чувства |
| <i>Неустойчивые септаккорды с разрешением</i> | Волнение, сомнение |
| <i>Неустойчивые септаккорды без разрешения</i> | Движение к эмоциональному взрыву |
| <i>Аккорды, состоящие из чистых кварт и квинт</i> | Пустота или решительность |
| <i>Преобладание субдоминантовой группы</i> | Переживание образа в едином эмоциональном тоне |
| <i>Преобладание доминантовой группы</i> | Неустойчивость переживания, стремление |
| <i>Отклонение в субдоминанту</i> | Развитие эмоционального состояния |
| <i>Отклонение в доминанту</i> | Нарастание напряжения |
| <i>Отклонение, модуляция в далекие тональности</i> | Возникновение нового чувства, образа, идеи |
| <i>IV ступень в миноре</i> | Надежда |
| <i>Прерванный каданс</i> | Дополнительное развитие эмоционального состояния |
| <i>Завершение устоем</i> | Законченность мысли |
| <i>Завершение неустоем</i> | Недосказанность |

Фактура (насыщенность эмоции)

| | |
|---|---|
| <i>Переход от тесного к широкому расположению без увеличения количества голосов</i> | Разрастание чувства; просветление |
| <i>Переход от тесного к широкому расположению с включением новых голосов</i> | Усиление, насыщение эмоции; увеличение массивности звучания |
| <i>Переход от широкого к тесному расположению</i> | Концентрация эмоционального состояния; эмоциональный спад |
| <i>Расслоение фактуры на пласты</i> | Наложение друг на друга нескольких эмоциональных состояний |
| <i>Фактурная пульсация</i> | Сгущение и разрежение эмоции; «дыхание» |
| <i>Звучание одной партии после звучания всей фактуры</i> | Одиночество |

Общие

| | |
|---|---|
| <i>Противоречие средств выразительности друг другу</i> | Противоречивость образа; внутренняя борьба; неоднозначность характеристики образа |
| <i>Резкая смена всех используемых средств выразительности</i> | Смена образа; новая черта в характеристике образа |
| <i>Темп как скорость пульсации</i> | Пульс человека в определенном эмоциональном состоянии |
| <i>Секвенция</i> | Наращение насыщенности одного эмоционального состояния (обогащение эмоции) |
| <i>Дуольнаявнутридолевая пульсация</i> | Определенность эмоционального состояния |
| <i>Триольнаявнутридолевая пульсация</i> | «Волнение» трепетность» мягкость (эмоциональное состояние с учащенным пульсом) |

Примеры интерпретации хоровых сочинений на основе таблицы значений средств музыкальной выразительности

К. Шведов. «Приидите, поклонимся...» из литургии Св. Иоанна Златоуста.

До анализа музыкального материала следует уяснить место этого песнопения в чинопоследовании и его смысл. Оно исполняется при совершении малого входа, тожественной процессии священнослужителей, несущих евангелие. В древней Церкви малый вход и был собственно входом во храм всей процессии христиан, которые следовали за священниками, несущими Евангелие. Вход с Евангелием означает исшествие Иисуса Христа после крещения на проповедь евангельскую. Смысл совершения малого входа – вхождение в Царство Божье, следуя Евангелию Христову.

В первом построении Шведов использует восходящую интонацию, образуемую секвенционным развитием мотива, в сочетании с последовательным вступлением хоровых партий при трехкратном повторении слова «приидите». Так символически выражается вхождение во храм. Во втором построении при сохранении восходящей линии баса в остальных партиях преобладает нисходящая интонация при двукратном повторении «припадем ко Христу». Это приводит к смене группировки пятидольной метрической схемы в четвертом такте. На протяжении всего песнопения доли группируются 3+2, но этот такт является исключением (2+3). Это можно объяснить тем, что на слове

«поклонимся» непрерывное мотивное развитие обрывается, в партии сопрано – мелодический ход вниз на кварту. Таким образом, получается символическое выражение троекратного поклона. Вторая часть песнопения раскрывает единение поющих в желании спастись через Иисуса Христа, что показано композитором через преобладание восходящей интонации в партиях, длительное и яркое динамическое развитие.

С. Танеев. «Сфинкс».

В интерпретации этого произведения существенно поможет анализ направления интонационного движения, его постепенности и скачкообразности, наличия альтераций, различных ритмических групп, фактурного развития. При разборе обнаруживается, что каждое движение мелодии вверх дополняется движением вниз при активном задействовании альтерированных ступеней. Такой комплекс выразительных средств может быть истолкован как сочетание порыва и ответного сильного давления, что отражает символическую природу сфинкса. В произведении меняется пульсация: с движения четвертями на движение восьмыми и наоборот. Таким образом, чередуются более спокойные и взволнованные эпизоды.

Фактурное развитие: унисон мужского хора, расслоение на силлабическое трехголосие, расслоение на трехголосие, где в имитационную полифонию включаются партия басов и партии теноров и баритонов, трехголосие с самостоятельным развитием партий при ускорении темпа, возвращение к унисону в первоначальном темпе, расслоение на силлабическое трехголосие,

имитационная полифония партий баритонов и теноров и партии басов, силлабическое трехголосие, приводящее к завершению в унисон. Подобное развитие можно истолковать как разрушение монолита, «оживание камня» во всем его грозном величии и возвращение в недвижимое состояние вечности. В произведении, в основном, используется динамика *f* и *ff*, что отражает сильные эмоциональные переживания.

Дополнительные грани образа можно выявить через анализ стихотворного текста. Сфинкс, мифическое существо, в восприятии поэта предстает как враг красоты, которая была для К. Бальмонта целью и смыслом его жизни. Сфинкс – существо, стоящее на границе жизни и смерти, вобравшее в себя жизни рабов, которые его построили. Это усложняет задачу перекодирования всей этой зашифрованной в знаковой форме информации дирижерскими средствами.

А. Флярковский «Вечерний лес еще не спит».

Трехчастная композиция тесно связана с размышлениями героя о смысле жизни. В первой части необходимо обратить внимание на восходящую интонацию, развивающуюся ступенями, динамическое развитие каждого голоса, сопоставление аккордовой фактуры и имитационной полифонии. Интонационное развитие показывает постоянное стремление, преодоление препятствия. Полифоническое расслоение фактуры в сочетании с поочередным включением голосов в общее динамическое развитие выражает усиление, насыщение переживания героя. В кульминационных точках композитор использовал активный пунктирный ритм.

Во второй части наиболее сильными средствами выразительности являются расслоение фактуры на мелодию (сопрано) и сопровождение (остальные голоса), синкопированный ритм в сочетании с гармоническим развитием. Мелодическую линию отличает большое количество разнонаправленных скачков и разнообразный ритмический рисунок, где композитор использовал два энергетически насыщенных, активных ритма (пунктир и четверть с точкой и восьмая). В линии сопровождения короткие фразы на основе синкопы, означающей внутреннюю борьбу. Гармоническое развитие: квинсектаккорд второй ступени, тонический сектаккорд, второй ступени септаккорд, второй ступени септаккорд с повышенной примой и септимой, второй ступени септаккорд. Здесь прослеживается усложнение гармонии, подготавливающее эмоциональный взрыв кульминации. Таким образом, заложенное композитором противоречие в средствах выразительности отражает противоречие в мыслях героя.

Третья часть является непосредственным продолжением развития идеи второй части, кульминацией произведения. Эта часть объединяет мысль-вывод героя и образ весенней ночи как противопоставление людям, неспособным к творчеству. Использование смены триольного метра на дуольный, аккордов, состоящих их чистых квинт и кварт, в сочетании с движением ровными четвертями, создает впечатление приговора, который выносит автор.

С. Слонимский. «В небе тают облака».

Проанализировав темповое и тональное развитие произведения, можно обнаружить, что композитор воплощает в музыке один образ природы, но в двух состояниях. Отсюда следует вывод о том, почему автор избрал двухчастную форму для произведения. Эта миниатюра основана на мотиве-ядре, который включает в себя накопление напряжения и разрешение его в импульсе, порыве. Таким образом, произведение пронизано образом-знаком облаков. В целом, определенную трудность представляет выражение в произведении пространственного образа-знака. Для решения этой задачи необходимо внимательно проанализировать музыкальную фактуру.

Нечастое использование басовой партии дает ощущение высоты изображаемого места. Передача мелодической линии из голоса в голос в начале произведения передает стремительность, взволнованность переживания героя. С другой стороны, поочередное включение сопрано, альтов, теноров выражает перемещение взгляда с неба и облаков на землю. Разреженность фактуры, противопоставление басовой партии остальным голосам сохраняют это сочетание до конца произведения. И возникает вопрос: как объяснить темповое соотношение частей (*moderato* – *andante*). Разрешить проблему возможно через сопоставление темпов как скорости пульсации. В первой части пульсация отражает взволнованность героя от воспринимаемой красоты природы, во второй части – пульсация связана с размышлениями героя о вечности этой красоты (более спокойная пульсация).

В. Салманов. «Ты хочешь знать».

Использованное композитором стихотворение изначально содержит образ-знак – чувство любви. Эта миниатюра позволяет осознать, что на некоторые вопросы существует много ответов, и все они истинные. Гамма чувств лирического героя (включая удивление) должна найти свое выражение в адекватном дирижерском жесте. Фактурно произведение выстроено на сочетании солирующего голоса и звучании хора, где использованы различные варианты соединения парий: альты – басы, тенора – басы, общее звучание.

Наиболее значимыми средствами выразительности в этом произведении являются интонационное развитие и гармония. Форма миниатюры – двухчастная, в которой вторая часть является развитием первой. Интонационно гибкая с альтерированными тонами мелодия сопрано соло поддерживается пустыми кварто-квинтовыми аккордами всего хора. С одной стороны – постоянное усиление и снижение напряжения эмоционального переживания, испытываемое героем, с другой – пустота звучания, разреженность, как будто в объяснении, что такое любовь, все слова недостаточны. При этом наблюдается сопоставление одноименного мажора и минора – неустойчивость, неопределенность переживания. На примере этого произведения можно увидеть и особенности трактовки диэзных и бемольных тональностей. В первой части при сравнении полета любви с горами композитор использовал диэзные тональности, которые выражают яркость, открытость чувства. Во второй части, где раскрывается всепроникающая сущность любви в

сравнении с глубиной морей, композитор неожиданно вводит тональность d-moll. Бемольные тональности отражают чувства, переживаемые в глубине души. Можно поставить перед студентом проблему поиска смысла окончания. Тональное движение этого фрагмента: fis-moll – d-moll – A-dur. Отклонение в далекую тональность отражает возникновение нового переживания, образа. Такое усложненное тональное движение в конце произведения в сочетании с движением мелодии у сопрано соло по хроматизмам не порождает чувство успокоения. В этом прослеживается некоторая недосказанность, повисание вопроса. Идея же произведения в том, что чувство любви можно образно сравнивать с чем-либо, но до конца оно непознаваемо.

В. А. Моцарт. «Hostias» (I часть) из Реквиема.

Данное произведение также относится к жанру церковной музыки. Поэтому перед анализом его выразительных средств необходимо представить образ молящихся людей, просящих об упокоении души человека, сделать вывод, что допустимо в этом экспрессии этого образа и что – нет. Отсюда строится понимание некоторой противопоставленности хоровой партии и оркестровой.

Используемые композитором выразительные средства в хоровой партии воплощают произносимое смиренное, спокойное моление. Постоянные синкопы в линии оркестра являются пульсацией этого сочинения и отражают сдерживаемое эмоциональное переживание молящихся. Такое противоречие средств выразительности обуславливает дальнейшее развитие музыки. Композитор дважды повторяет слова: «Жертвы и моления

приносим тебе, Господи, славословя Тебя. Прими их ради тех душ, коих мы поминаем ныне. Дай им, Господи, перейти от смерти к жизни...» (пер. с лат.). Студент должен увидеть, что во второй раз композитор использует контрастные динамические сопоставления. Поскольку динамика тесно связана с эмоциональными переживаниями, можно предположить, что в этом разделе эмоциональное напряжение прорывается и тут же гасится. Причем динамический сдвиг начинается в линии оркестра, которая отвечает за внутреннее состояние молящихся людей в данном контексте. Перекодирование этой информации потребует хорошей координации рук, с помощью которых следует воплотить эти две противоборствующие линии. Особое значение приобретают паузы в хоровой партии, которые в первой части разделяют высказывания, во второй части отражают прерывистость голоса от волнения.

Приложение 2

Методика формирования эмоционально-экспрессивного компонента техники хорового дирижирования

(дидактический материал)

Этапы формирования эмоционально-экспрессивного компонента техники хорового дирижирования

Задача 1:

освоение текста музыкального произведения.

Методы:

сознательное воспитание свободы движений, экспрессивная импровизация.

Содержание работы:

раскрепощение моторно-двигательного аппарата;

пантомимическое выражение обобщенного эмоционального тона.

Формируемые умения:

- ✓ управление расслабленной рукой в состоянии покоя и в движении;
- ✓ адекватное двигательно-пластическое выражение дихотомного деления эмоций (позитивные и негативные);
- ✓ отражение в дирижерском жесте взаимосвязи музыкальной пульсации и эмоционального переживания человека.

Задача 2:

декодирование и перекодирование средств музыкальной выразительности.

Методы:

актуализация субъективных переживаний, экспрессивная импровизация.

Содержание работы:

сопоставление и выражение содержания музыкального произведения в соответствии с пятью базовыми эмоциями.

Формируемые умения:

- ✓ идентификация пяти базовых эмоций и средств их музыкального отражения;
- ✓ адекватное экспрессивное воплощение этих эмоций невербальными средствами (мины, позы, жесты);
- ✓ переключение в процессе создания двигательнo-пластической модели между эмоциями разной модальности.

Задача 3:

выявление и трансляция информации о лирическом герое.

Методы:

перевод информации о предмете в наглядно-образные представления.

Содержание работы:

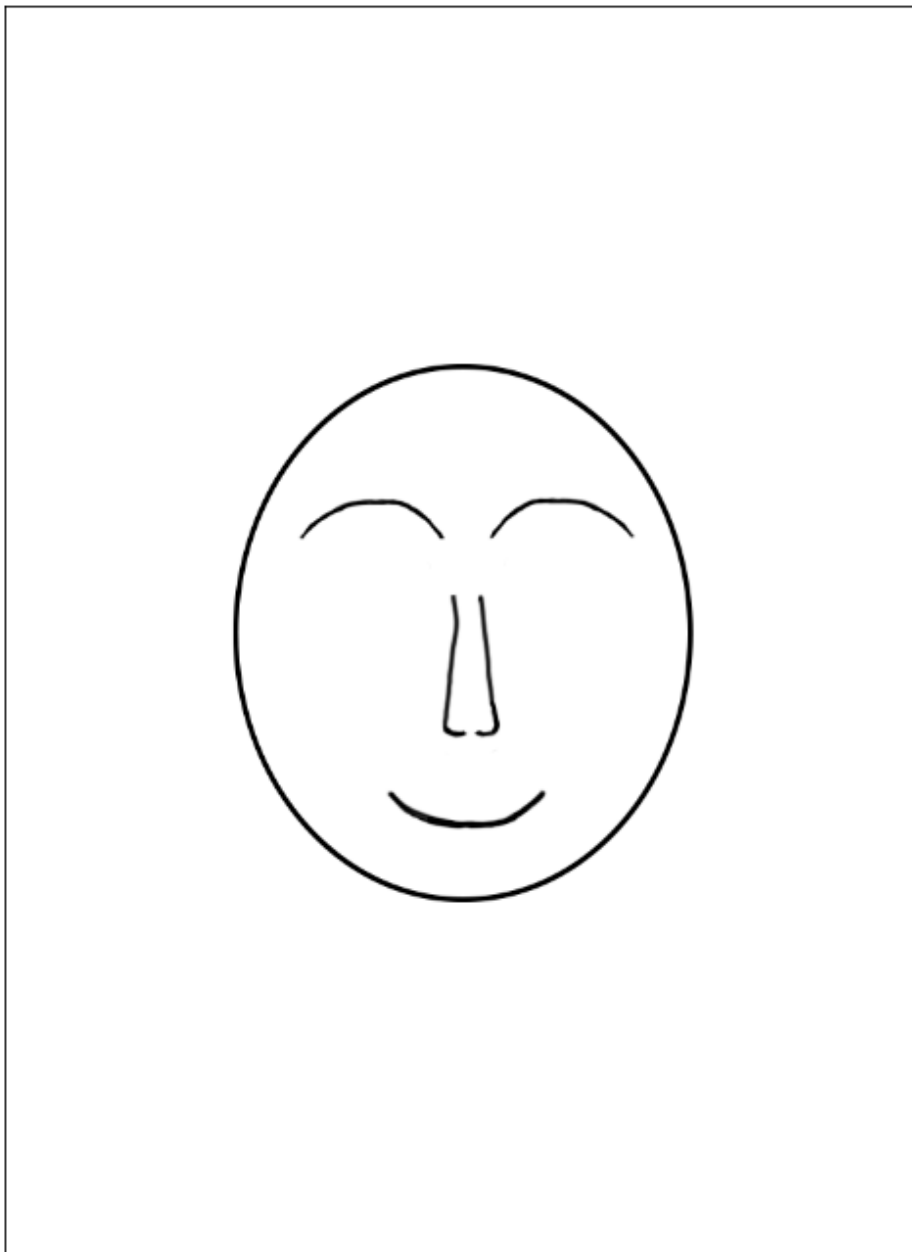
двигательно-пластическое моделирование эмоциональной драматургии музыкального произведения.

Формируемые умения:

- ✓ выстраивание эмоциональной драматургии хорового сочинения с помощью двигательной-пластической экспрессивной модели;
- ✓ осуществление эмоционально-экспрессивной саморегуляции и самооценки в процессе хормейстерской деятельности.

Пиктограммы эмоций

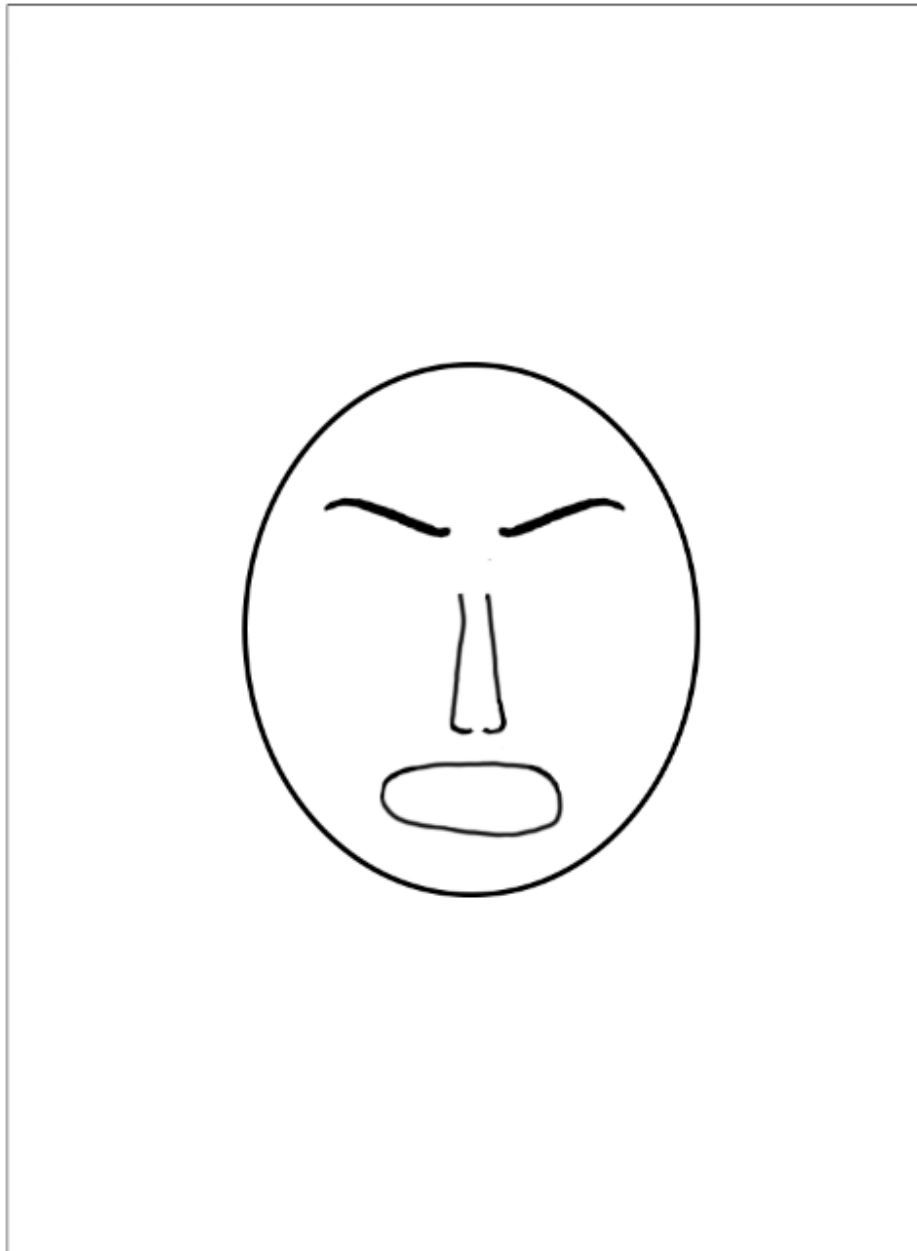
Радость



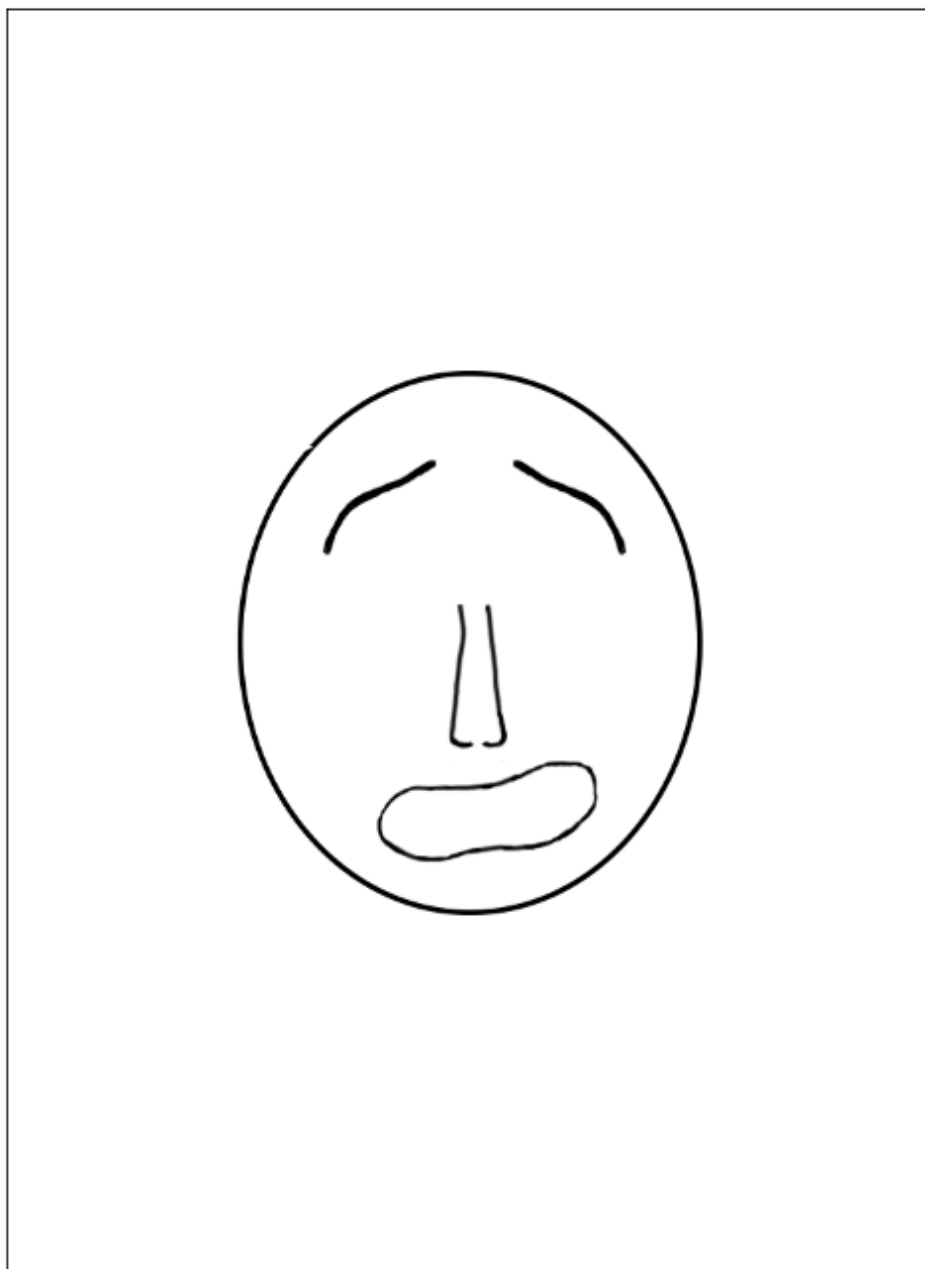
Грусть



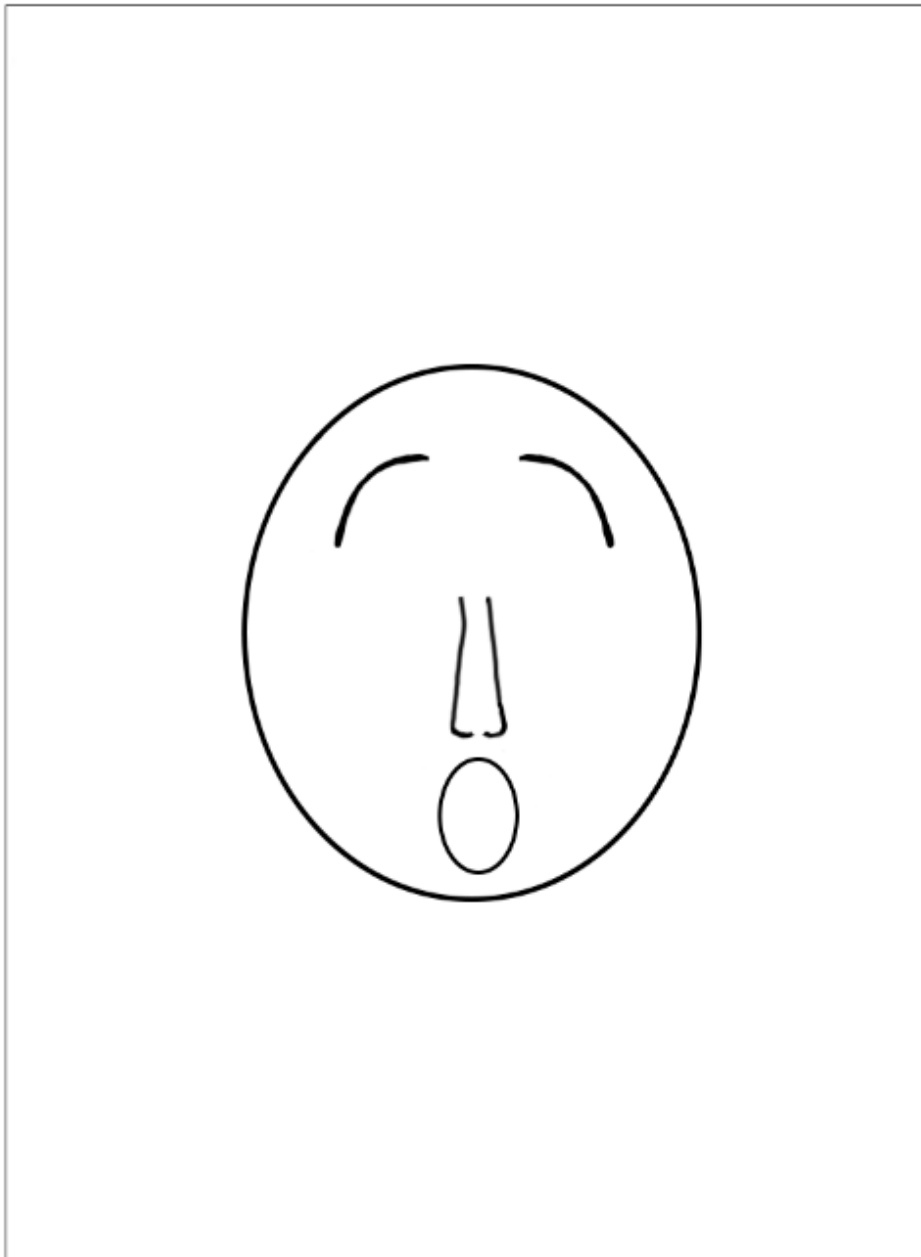
Гнев



Cmpax



Удивление



Примеры хоровых партитур
различной эмоциональной модальности

Ветер

Слова М. Садовского

Музыка В. Мурадели

Allegro moderato

mf

C. 

mf Ве - тер, ве - тер, ве - тер, ве - тер ра - зо - злил - ся,

A. 

4 

ра - зо - гнал - ся, ве - тер, ве - тер, ве - тер, ве - тер



7 

без до - рог по - мчал - ся. Ве - тер дул во



11 

весь о - пор, ту - чи гнал, и пыль, и сор.



Серп

Из цикла "Счастье трудных дорог"

Слова Л. Татьяничевой

Музыка Б. Гибалина

Larghetto Дуэт *p*

С. в не - бо ки - ну - ла

А. О - ди - но - ка - я жни - ца

4 Все *p*

серп. Пусть во - век не ро -

p Все Пусть во - век не ро - дит

6 дит - ся

вдо - вий ни - щен - ский хлеб.

- ся

На старом кургане

Слова И. Никитина

Музыка П. Г. Чеснокова

Очень медленно

The musical score is written for piano and voice. It consists of three systems of staves. The first system (measures 1-2) features a piano introduction with a dynamic marking of *p*. The second system (measures 3-4) begins with a dynamic marking of *mf*. The third system (measures 5-6) includes the vocal line with lyrics and a dynamic marking of *mf* for the piano accompaniment. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and fingerings (6, 7). The key signature has two flats, and the time signature is common time (C).

p

mf

f (*mp.p.*)

(*л.р.*)

6

7

3

5

Альты *mf*

На

7

ста - ром кур - га - не в ши - ро - кой сте - пи, при -

p

9

ко - ван-ный со - кол си - дит на це - пи.

Посмотри, какая мгла...

Слова Я. Полонского

С. И. Танеев

Соч. 27, №4

Allegro ♩ = 96

p non legato

Сопрано

Альт

Тенор

Бас

По-смот-ри, ка-ка-я мгла в глу-би

По-смот-ри, ка-ка-я мгла в глу-би

По-смот-ри, ка-ка-я мгла в глу-би

По-смот-ри, ка-ка-я мгла в глу-би

По-смот-ри, ка-ка-я мгла в глу-би

3

1

tr

С.

А.

Т.

Б.

не до-лин лег-ла! Под е-ё

не до-лин лег-ла! Под е-ё

не до-лин лег-ла! Под е-ё

не до-лин лег-ла! Под е-ё

не до-лин лег-ла! Под е-ё про-зрач-ной

2

6

C. про-зрач-ной дым - кой в сон-ном су - мра -

A. про-зрач-ной дым - кой В СОН-НОМ

T. про-зрач-ной дым-кой в сон-ном су - мра - ке ра -

B. *p* ДЫМ - - - кой В СОН - НОМ

8

C. ке ра - кит туск-ло *cresc.* о - зе - ро бле - стит, *mf* туск-ло

A. су - мра - ке ра - кит туск-ло *cresc.* о - зе - ро бле - *mf*

T. кит туск-ло о - зе - ро бле - стит, туск-ло *cresc.* о - зе - *mf*

B. су - мра - ке ра - кит туск-ло о - зе *cresc.* *mf*

11 3

dim. *p*

С. о - зе-ро бле - стит, туск - ло о - зе-ро бле - стит.

dim. *p*

А. стит, бле - стит,

dim. *p* *ten.*

Т. -ро бле - стит, туск - ло о - зе - ро бле - стит.

dim. *p* *ten.*

Б. ро бле - стит,

Ты хочешь знать

Слова Р. Гамзатова
Перевод Н. Гребнева

Музыка В. Салманова

Спокойно *p*

С. соло Ты хо - чешь знать вы-со-ки и - ли

С.

А. Ты хо - чешь...

Т.

Б. Ты хо - чешь...



3

нет вер - ши - ны, от - ро - ги,

p Вер - ши - ны, от - ро - ги,

p Вер - ши - ны, от - ро - ги,

p Вер - ши - ны, от - ро - ги,

p Вер - ши - ны, от - ро - ги,



6

ска - лы, спро-си и лю-бовь те - бе

ска - лы.

Спро - си...

ска - лы. Спро - си...

8

даст от-вет: на го - ры, на го-ры о - на взле-та - ла.

tr
На го - ры о-на взле-та - ла.

tr
На го - ры о-на взле-та - ла.

tr
На го - ры о-на взле-та - ла.

tr
На го - ры о-на взле-та - ла.

Приложение 3

**Методика формирования коммуникативного намерения
дирижерского жеста**

(дидактический материал)

Этапы формирования коммуникативного намерения дирижерского жеста

Задача 1:

осуществление направленности на контакт.

Методы:

умозрительная организация коммуникативного пространства.

Содержание работы:

осуществление коммуникативного намерения в моделируемом процессе управления певческой деятельностью.

Формируемые умения:

✓ направление выражаемой дирижерскими средствами информацию другому лицу.

Задача 2:

прогнозирование звукового отклика хористов.

Методы:

включение условного собеседника в диалог, актуализация обратной связи.

Содержание работы:

пространственно-временная реализация диалога между дирижером и хоровыми, оркестровыми партиями невербальными средствами.

Формируемые умения:

✓ выявление границ высказываний участников музыкального диалога;
✓ дистанционное и позиционное обращение к участникам диалога;
✓ прогнозирование обратной связи при побудительном воздействии средствами невербальной коммуникации;
✓ управление фрагментарным музыкальным диалогом.

Задача 3:

управление музыкальным диалогом.

Методы:

умозрительная организация коммуникативного пространства, включение условного собеседника в диалог, актуализации обратной связи

Содержание работы:

моделирование межличностного взаимодействия с помощью образной персонификации хоровых партий.

Формируемые умения:

✓ целостное управление диалогом в межличностной коммуникации.

Алгоритм игрового моделирования коммуникативных ситуаций, возникающих в процессе репетиционной работы с хоровым коллективом

1) Ориентация (разбор текста, знаков). Фрагментарная актуализация слуховой модели изучаемого хорового сочинения.

2) Создание исходной матрицы. Первичное интуитивно-импровизационное пространственно-временное воплощение фрагмента нотного текста в двигательно-пластической модели, настройка на выражение определенного эмоционального состояния.

3) Целеполагание. Постановка технической или художественно-исполнительской задачи для хора на основе выявленной семантики музыкального текста (формулирование коммуникативной проблемы).

4) Разработка способа действия и планирование. Поиск адекватного информирующего дирижерского жеста.

5) Модификация двигательно-пластической модели по итогам предыдущего этапа и ее воспроизведение.

6) Введение педагогом нового условия (ошибок, которые могут допустить хористы) в процессе осуществляемого студентом моделирования (возмущающее воздействие).

7) Формулирование проблемы и осуществление студентом поисковых действий, направленных на ее решение.

8) Модификация двигательно-пластической модели с учетом прогнозирования обратной информации.

9) Подведение итога игры. Критерий – достижение цели.

10) Обсуждение хода игры. Достижение учебных задач.
Получение обратной информации.

Приложение 4
Дидактический материал для слушания

Перечень прилагаемых дидактических аудиофайлов

1. Кюи Ц. Всюду снег. Пример 1 (фортепиано)
2. Кюи Ц. Всюду снег. Пример 2 (фортепиано)
3. Кюи Ц. Всюду снег. Пример 3 (фортепиано)
4. Сиротин С. Троицыно утро. Пример 4 (фортепиано)
5. Пуленк Ф. O quam tristis. Пример 5 (фортепиано)
6. Пуленк Ф. O quam tristis. Пример 6 (фортепиано)
7. Пуленк Ф. O quam tristis. Пример 7 (фортепиано)
8. Пуленк Ф. O quam tristis. Пример 8 (фортепиано)
9. Пуленк Ф. O quam tristis. Пример 9 (фортепиано)
10. Пуленк Ф. O quam tristis. Пример 10 (фортепиано)
11. Мурадели В. Ветер (вокальный ансамбль)
12. Гибалин Б. Серп (вокальный ансамбль)
13. Чесноков П. На старом кургане (вокальный ансамбль)
14. Танеев С. Посмотри, какая мгла (фортепиано)
15. Салманов В. Ты хочешь знать (вокальный ансамбль)
16. Белоусов И. Всюду снег. Радость (чтец)
17. Белоусов И. Всюду снег. Грусть (чтец)
18. Белоусов И. Всюду снег. Негодование (чтец)
19. Белоусов И. Всюду снег. Страх (чтец)
20. Белоусов И. Всюду снег. Удивление (чтец)

Перечень ссылок на видеоматериалы

Методика интерпретации знаковых структур музыкальной партитуры:

Пуленк Ф. «O quam tristis» (№3) из «Stabat mater»

Исполняет региональный хор Иль-де-Франс «Vittoria» и городской оркестр, дирижирует М. Пикемаль

<https://www.youtube.com/watch?v=h6MNzlkSNPk>

Методика формирования эмоционально-экспрессивного компонента техники хорового дирижирования:

Мурадели В. «Ветер»

Исполняет концертный хор «Юность» ЦДШИ №1 г. Кемерово

<https://www.youtube.com/watch?v=UV1gbyHwSTI>

Танеев С. «Посмотри, какая мгла»

Исполняет Московский камерный хор, дирижирует В. Минин (6 номер концертной программы)

<https://www.youtube.com/watch?v=ZjZZT5YkOU8>

Салманов В. «Ты хочешь знать»

Исполняет Тамбовский хор им. С. В. Рахманинова, дирижирует В. Козляков (2 номер концертной программы)

<https://www.youtube.com/watch?v=MOCDY8uiv48>

Методика формирования коммуникативного намерения дирижерского жеста:

Булюкин В. «Достойно есть»

Исполняет Архиерейский хор Читинско-Забайкальской епархии, дирижирует Л. Швецова

https://www.youtube.com/watch?v=TTQS-_DPd7g