

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД « ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО»**

На правах рукопису
УДК: 378.013+780.71

ЦАО ХУНКАЙ

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ ДО КЕРУВАННЯ ХОРОМ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор
мистецтвознавства,
професор
**Шип Сергій
Васильович**

ОДЕСА – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	3
ПЕРШИЙ РОЗДІЛ. ЗДАТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО УПРАВЛІННЯ ХОРОМ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	11
1.1. Хоровий спів та керування хором як культурні феномени і предмети наукового вивчення.	11
1.2. Синергія як іманентна властивість хорового співу та керування хором.	21
1.3. Здатність вчителя музики до управління хором як компонент його професійної компетентності.	41
Висновки до першого розділу	61
ДРУГИЙ РОЗДІЛ. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО УПРАВЛІННЯ ХОРОМ	64
2.1. Освітня цінність хорового співу і хорова підготовка майбутнього вчителя музики в Україні і Китаї.	64
2.2. Педагогічні принципи формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором.	75
2.3. Методи формування здатності майбутнього вчителя музики до управління хором на основі синергійного підходу.	89
2.4. Форми роботи і умови здійснення методики.	124
Висновки до другого розділу	125
ТРЕТІЙ РОЗДІЛ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО КЕРУВАННЯ ХОРОМ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ	127
3.1. Педагогічна діагностика здатності вчителя музики до керування хором	127
3.2. Організація та зміст констатувального експерименту з формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором	135
3.3. Зміст та результати формувального експерименту з формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором.	148
Висновки до третього розділу	177
ВИСНОВКИ	179
ДОДАТКИ	183
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	194

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Хоровий спів – найдавніший вид музичного мистецтва, який має високу культурну цінність у справі духовного виховання підростаючих поколінь. Саме ця соціокультурна функція, разом з чинниками природності і доступності, зумовили стійкість позиції хорового співу в практиці загальної освіти.

У хоровому мистецтві дуже важлива роль належить керівникові хору, який не тільки здійснює безпосередню роботу з управління співочим колективом, але також виконує функції організатора, режисера, вихователя. У практиці загальної освіти всі ці функції виконує шкільний учитель музики. Тому хорові дисципліни – диригування, хоровий клас, хорове аранжування – займають одне з провідних місць в системі підготовки вчителів музики у вищих і середніх навчальних закладах.

Хорова підготовка вчителів музики набула актуальності у ХІХ сторіччі, коли в більшості країн Європи склалися сприятливі умови для масової початкової освіти дітей та юнацтва. Про необхідність хорового співу у народній загальноосвітній школі переконливо висловлювалися П. Блонський, А. Дістервег, Д. Дьюї, С. Миропольський, С. Макаренко, М. Монтесорі, К. Ушинський, Р. Штайнер та інші видатні педагогі-мислителі. У середині ХХ століття у східноєвропейських країнах склалася наукова і навчальна дисципліна «хорознавство» яку репрезентують роботи Л. Андрєєвої, Л. Бутенко, Р. Дмитревського, А. Єгорова, В. Живова, Д. Загрецького, С. Казачкова, Н. Кирєєвої, М. Колесси, П. Коломійця, В. Краснощекова, А. Лашенко, А. Мархлевського, Ю. Мостового, М. Канерштейна, К. Ольхова, К. Пігрова, К. Птиці, В. Чернушенко, П. Чеснокова, В. Шипа та ін.

Положення хорознавства склали підґрунтя для розвитку в другій половині ХХ століття наукових досліджень і методичних розробок,

спрямованих на проблематику хорової підготовки шкільних учителів музики в системі спеціальної середньої та вищої освіти. Питання психологічних властивостей, професійних якостей керівника хору, його культури і педагогічної майстерності вивчалися у працях Л. Бірюкової, Л. Бочкарьова, А. Готсдінера, Е. Диганової, Г. Єржемського, І. Заболотного, І. Коваленко, Г. Кожевнікова, А. Козир, Т. Осадчої, Т. Островської, В. Петрушина, В. Ражнікова, Л. Сбітневої, І. Цюряк та ін.

Незважаючи на чималий історичний шлях педагогічного хорознавства і широкий фронт сучасних досліджень, залишається недостатньо з'ясованою ціла низка питань. Зокрема, недостатньо глибоко вивчена природа, сутність і структура здатності вчителя музики керувати дитячим хоровим колективом. Відкритою проблемою є феномен диригентської волі, взаємодія вольових дій вчителя і учасників хору. Не є повністю вирішеною і така, здавалося би, детально розроблена сторона хорового мистецтва, як диригентська жестикуляція. Заслуговує спеціальної уваги методика підвищення ефективності впливу вчителя-диригента на хоровий спів.

Останнім часом включилися в процес вивчення історії та теорії хорового співу, практики і методики формування диригентської майстерності фахівці Китаю: Ван Пейлун, Лінь Тенфей, Лун Чжіхуа, Ма Сюй, Чжан Дашен, Гао Фенрен, Чжоу Чженсон, Су Вугуаня, Чен Гоцян, Чжоу Пейлян, Фан Січжао, Ма Гешун, Хун Ріху, Сі Тун, Су Вугуань, Чю Лі, Ян Сяофан, Чу Ганчян, Ян Чан та ін. Однак, дослідження науковців Китаю поки що мають характер осмислення поглядів західних спеціалістів на мистецтво хорового співу, а прогрес у галузі теорії поки що не привів до відчутних успіхів у практиці шкільної освіти. Спостерігається падіння інтересу китайських школярів до хорового співу, зниження якості співу шкільних хорів. Відповідальність за це, певною мірою, несуть вчителі музики, багато з яких не мають достатньо сформованої здатності до управління хором.

Таким чином, у сферах педагогічної науки, хорознавства, методики підготовки вчителів музики, у самій практиці хорового співу в освітніх закладах Китаю та інших країн спостерігається низка *суперечностей*:

а) між потребою у системному осмисленні здатності вчителя музики до управління хоровим співом і станом вивченості даної сторони професійної компетентності музиканта-освітянина;

б) між положеннями сучасної педагогіки мистецтва щодо виховання засобами музичної діяльності творчої активності, естетичної свідомості, культури музичного мислення учнів та інерційною практикою використання хорового співу як необхідного формального елементу уроків музики в загальноосвітніх школах;

в) між розростанням експансії масово-популярного мистецтва у середовищі учнівської молоді і необхідністю модернізації освітнього підходу до змісту і форм колективного музикування в навчальних закладах;

г) між формально-репродуктивним і архаїчним характером сучасних китайських навчальних програм, посібників, методичних розробок і потребою у осмисленні та адаптації методик формування диригентсько-хорової здатності, розроблених українськими фахівцями.

Актуальність окресленої проблеми та необхідність вирішення позначених суперечностей обумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика формування здатності майбутніх учителів музики до керування хором»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і здійснене в межах проблеми «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін». Тему дисертації

було затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол № 4 від 01. 12. 2015 р.).

Мета дослідження: розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування здатності майбутніх учителів музики до управління хором.

Об'єкт дослідження – процес диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики в педагогічному ВНЗ.

Предмет дослідження – формування здатності майбутніх учителів музики до управління хором в процесі їх диригентсько-хорової підготовки у педагогічному ВНЗ.

Завдання роботи:

1. Вивчити теоретичні погляди вчених-хорознавців та педагогів щодо проблеми керування хором та підготовки фахівців до виконання функцій вчителя-диригента у навчальних закладах України і Китаю

2. На основі синергійного підходу визначити природу і структуру здатності вчителя музики до управління хором;

3. Обґрунтувати педагогічні принципи та умови формування здатності майбутніх учителів музики до управління хором у процесі їх диригентсько-хорової підготовки в педагогічному ВНЗ.

4. Визначити критерії та показники сформованості здатності учителів музики до управління хором, за допомогою яких здійснити інтерпретацію результатів констатувального і формувального експериментів.

5. Розробити та експериментально перевірити ефективність методики формування здатності майбутніх учителів музики до управління хором у процесі їх фахової підготовки.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять:

- Теорія і методика професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах (Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова,

Л. Беземчук, Н. Гуральник, О. Єременко, О. Михайличенко, А. Козир, П. Ніколаєнко, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Реброва, О. Ростовський, Ю. Руденко, О. Рудницька, В. Сластьонін, В. Федоришин, О. Хижна, В. Школяр, В. Шульгіна, Д. Юник та ін.);

- Положення теорії, історії та методики управління хором, теорії музично-виконавської діяльності (Л. Андреева, Б. Асаф'єв, О. Бенч, А. Єгоров, С. Казачков, М. Колесса, О. Коломієць, Н. Корихалова, В. Краснощеков, А. Лащенко, В. Москаленко, К. Ольхов, К. Пігров, О. Поляков, К. Птиця та ін.);

- Загальні положення синергетики (Л. фон Берталанфі, А. Богданов, Э. де Боно, Б. Саймон, Г. Хакен, Г. Щедровицький та ін.), педагогічні та мистецтвознавчі інтерпретації синергійного підходу (Р. Баранцев, Н. Батечко, Ю. Вєтров, І. Калінін, Е. Голубєва, В. Гребньова, І. Єргієв, О. Крюкова, Н. Новікова, М. Соколовський, М. Федорова, Хуан Цзя, Н. Енглеберг та ін.);

- Концепції ігрової діяльності, теорія дидактичної гри (К. Абульханова-Славская, І. Берлянд, Е. Берн, А. Вербицький, Д. Ельконін, А. Леонт'єв, Й. Хейзінга, С. Шмаков та ін.);

- Положення традиційної китайської філософії та педагогіки, поняття «дао», «хе», «цаньу», «чжунхе», «тай цзі» (В. Абрамов, А. Аллаберт, В. Буров, М. Давидов, Д. Мітчелл, М. Тітаренко, Тун Чжун'ї, У Чунь, Чжоу Цзунхуа, В. Малявін та ін.).

У дослідженні використано такий комплекс **методів**:

- *теоретичних*: категоріальний аналіз, системний підхід, структурно-функціональний аналіз, теоретичне моделювання, методи компаративного аналізу і класифікації (перший та другий розділи), історичний підхід, метод математико-статистичного аналізу (третій розділ);

- *емпіричних*: педагогічні спостереження, рефлексія досвіду, анкетування, тестування, експертні оцінки, експеримент.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- хоровий спів пояснюється як феномен синергії, а управління хором трактується як діяльність, що забезпечується синергією особистісної активності керівника і спрямована на забезпечення синергійного ефекту його взаємодії з хором;

- здатність до управління хоровим співом розглядається як інтегративна властивість особистості вчителя музики, що найбільшою мірою визначається рівнем сформованості музичного мислення, емпіричних знань, вокальних, жестикуляційних і комунікативних умінь, енергійності та волі до результативних дій;

- запропонована методика формування здатності майбутнього вчителя музики до управління хором у процесі його фахової підготовки, що спрямована на досягнення інтраперсональної та інтерперсональної синергії;

- розроблена методика педагогічної діагностики здатності майбутнього вчителя музики до управління хором (критерії, показники, засоби статистичного аналізу результатів);

- запропоновані нові поняття: *інтраперсональна синергія, інтерперсональна синергія, екстраперсональна синергія, проєктивні та реактивні дії керівника хору, музично-психологічна конгруентність*.

Уточнюються: поняття *здатності та здібностей до управління хором, диригентської волі, хорового ансамблю, технічності, енергійності, комунікативності, інтерактивних умінь*.

Подальшого розвитку дістали системно-структурний, комплексний, функціональний підходу до вивчення професійної компетенції музиканта-педагога, ідеї педагогіки співробітництва у сфері мистецької освіти, практика застосування дидактично-ігрових методів навчання.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання розробленого методичного комплексу, націленого на формування здатності майбутніх учителів музики керування хором. Низка положень дисертації,

певні методи та форми навчальної роботи можуть знайти використання в процесі роботи вчителя загальноосвітньої школи з уроків музики, у підготовці методичних посібників та рекомендацій.

Апробація та впровадження результатів. Основні теоретичні та методичні положення дослідження доповідались на міжнародних наукових конференціях: Міжнародна науково-практична конференція «Музична культура й освіта Буковини у європейському вимірі» (Чернівці, 21-22 листопада 2013 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта и художня культура: Виклики XXI століття» (Київ, 16-17 жовтня, 2014 р.); Міжнародна науково-творча конференція «Музичне мистецтво та культура: Захід - Схід» (Одеса, 1-3 грудня 2014 р.); I Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку Суспільства» (Одеса, 16-17 лютого, 2015 р.); I Міжнародна науково-практична конференція «Художній авангард: пошук нової мистецької парадигми» (Херсон, 8-10 квітня, 2015 р.); VI міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 28-29 квітня 2015 р.); Міжнародна науково-творча конференція «Музичне мистецтво та культура: Захід - Схід» (Одеса, 4-5 грудня 2015 р.); на регіональному науково-практичному семінарі «Особистісні виміри художньо-естетичного виховання і навчання» (Одеса, 2012 р.); на звітних засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії ПНПУ імені К.Д. Ушинського.

Результати дослідження *впроваджено* в навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (довідка № 2075 від 19.08.2015 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/15-4268 від 28 грудня 2015 р.), Педагогічного університету Внутрішньої Монголії (КНР) (довідка зареєстрована 6 травня 2015 р.),

Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової (довідка № 1423 від 28.12.2015 р.).

Достовірність і аргументованість результатів дослідження забезпечено: сполученням педагогічного, хорознавчого, синергійного, психологічного та культурологічного підходів до вивчення хорового співу як компонента загальної музичної освіти і феномена керування хором як обов'язкової функції вчителя музики; дотриманням принципів наукового дискурсу, використанням методів теоретичного дослідження; апробованою методикою педагогічної діагностики, об'єктивністю інтерпретації даних експерименту, що підтверджена математико-статистичними засобами.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (257 найменувань, з них 24 – іноземними мовами). Загальний обсяг роботи складає 220 сторінок, з яких основного тексту – 182 сторінки. Робота містить 12 таблиць та 7 рисунків, що разом із додатками складає 38 сторінок.

ПЕРШИЙ РОЗДІЛ

ЗДАТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО УПРАВЛІННЯ ХОРОМ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Хоровий спів та керування хором як культурні феномени і предмети наукового вивчення.

Сучасний світ характеризується небувалим зростанням інтенсивності інформаційних процесів. Про це говорять культурологи, історики, філософи, педагоги, діячі мистецтва. Соціологи відзначають швидке зростання числа людей, професійно зайнятих в сфері інформаційних систем і технологій (телебачення, радіо, інтернет) і електронно-цифрової техніки (інженерія, програмування, технічне обслуговування комп'ютерів тощо).

Педагоги, психологи і представники медицини з тривогою відзначають появу нових небезпек для фізичного і психічного здоров'я молодих людей. Сучасні школярі та студенти дуже багато часу і сил віддають роботі з персональним комп'ютером, зокрема іграм, перегляду кінофільмів, розмовному спілкуванню через мережу інтернету. Одночасно знижується частка часу, що приділяється безпосередньому і живому спілкуванню молодих людей. Для деяких типів індивідуальності (зокрема, для індивідів-інтровертів, людей з підвищеною тривожністю, комплексами меншовартості, гранично заниженим або завищеним рівнем самооцінки) така тенденція є надзвичайно небезпечною.

Як встановлено психологами, мистецтво і, особливо, музика справляє дуже потужний вплив на психологічний і фізичний стан людини, на її свідомість та несвідомі дії. З давніх-давен музика використовувалася суспільством як засіб організуючого, гармонізуючого, психотерапевтичного впливу. Як свідчать стародавні рукописи та нові дослідження (В. Абрамов [2], А. Лук'янов [111], Лю Цяньгун [112], В. Малявін [115], А. Мартинов

[119], Л. Переломов [144], У Чунь [195]), у Китаї таке уявлення про музику виникло ще в античні часи. Великі Вчителі Китаю - Кун Цзи (Конфуцій), Лао Цзи, Чжуан-Цзи, Мо Цзи та інші, попри всій відмінності їх навчань, були переконані в тому, що музика здійснює благотворний вплив на всі сторони особистості людини. Перш за все, музика впливає на етику вчинків, соціальних відносин, праці і побуту людей. Ці властивості музики надавали їй характер загальнонародної цінності і змушували правителів Китаю розглядати її як державну справу. В імператорському Китаї існували спеціальні органи управління і контролю музичного життя держави, організовувалися «перевірки» стану музики в усіх куточках великої території країни [Див.: 52, с. 115-119].

У сучасному Китаї ця давня традиція продовжується, хоча й в нових формах, які ґрунтовно досліджено у працях А. Аллаберта [5], Н. Боревської [24], В. Буров [29], В. Клепиков [76], Морозової [127], Цзинь Синьсиня [217], Чжан Ланьсина [223], Чжоу Сяоманя [225], Чэн Цзенхуня [228], Т. Шаренковою [231]. Разом з тим, ця стара традиція вступає у конфлікт з культурою, притаманною так званому «суспільству масового споживання». Масова культура в наші дні швидко поширюється по світу саме завдяки засобам масової комунікації, новим технологіям і технічним засобам інформаційного обміну (Л. Буєва [28], Ф. Кессиди [73], Ф. Кумбе [100], Цуй Хунхай [218]).

У цій ситуації особливого значення і особливу цінність набуває мистецтво хорового співу. Його високі гідності полягають у тому, що музика тут виступає насамперед як об'єднуюча сила. Тут найбільшою мірою реалізується соціально-організуюча функція музики. У свою чергу, гранично різко виражена здатність хорового співу до консолідації, дієвого психологічному об'єднанню людей, посилює ідеологічну, естетичну, психотерапевтичну та ін.

В хоровому мистецтві дуже велика роль керівника, який не тільки здійснює безпосередню роботу з управління співаючим колективом, але також виконує функції вчителя, вихователя, організатора, менеджера тощо. У практиці загальної освіти всі ці складні та відповідальні функції виконує шкільний учитель музики. Але серед усіх завдань вчителя музичного мистецтва найскладнішим і, безумовно, одним з першорядних є завдання прилучити учнів до колективного музикування, зробити хоровий спів розкішним порталом на шляху освоєння світу музичного мистецтва і привабливим засобом духовного спілкування. Ці завдання учитель музики реалізує у різних формах навчально-виховної діяльності. Однак центральною і найбільш специфічною його діяльністю, коли йдеться про хоровий спів, є керування хором.

Отже, нашим найпершим теоретичним завданням є осмислення тих знань про керування хором, які накопичені науковою і методичною думкою.

Насамперед потрібно домовитися про розмежування словесних виражень «керування» (або «керівництво») і «управління» хором. Обидва слова мають значення важливих категорій сучасного знання. Поняття «керування» широко використовується у сферах соціального і економічного знання, а також у технічній літературі. Слово «управління» отримало роль провідної категорії формальної та математичної логіки, фізики, нарешті кібернетики (науки про загальні принципи управління в технічних, біологічних, соціальних та інших системах).

Очевидно, що різниця між цими значеннями не є великою і принциповою. Тому в спеціальній літературі, присвяченій мистецтву хорового співу, розмежування означених термінів проводиться далеко не в усіх випадках. Ці вираження часто є синонімічними і взаємно замінними. Тим не менш, в контексті нашої проблеми є сенс трактувати слово «управління» як дії, що спрямовують, коригують, в цілому – безпосередньо

впливають на процес хорового співу («у реальному режимі часу», як кажуть фізики та інженери-програмісти).

У такому ж (більш вузькому) значенні ми будемо використовувати термін «диригування». За визначенням Є. Рацера у «Музичній енциклопедії»: «Диригування (від нім. *dirigieren*... - направляти, управляти, керувати; англ. *Conducting*) – один з найбільш складних видів музично-виконавського мистецтва; управління колективом музикантів (оркестром, хором, ансамблем, оперною або балетною трупю і т. д.) в процесі розучування і публічного виконання ними музичних творів. ... Диригент забезпечує ансамблеву стрункість і технічну досконалість виконання, а також прагне передати керованим ним музикантам свої художні наміри, розкрити в процесі виконання своє тлумачення творчого задуму композитора, своє розуміння змісту і стилістичних особливостей даного твору. В основі виконавського плану диригента лежить ретельне вивчення і максимально точне, дбайливе відтворення тексту авторської партитури» [163, т. 2, с. 251].

Як видно, слова «управління», «диригування» і «керування» перетинаються і майже співпадають за своїми семантичними полями, що не зовсім звучно у науковому дискурсі. Тому ми проведемо дещо штучне їх розмежування. Будемо розуміти термін «керування» більш широко (у порівнянні з двома попередніми) і включимо до його змісту всі специфічні функції, що має виконувати вчитель музики. Адже вчитель музики є водночас і диригентом, і вихователем, і дидактом, і організатором, і авторитетним лідером, і старшим товаришем для членів свого хорового колективу. (Можливість такого трактування дає звичайна практика використання слова *керування*: - «...спрямування якоїсь тривалої або постійної дії, процесу в певних рамках, межах; керівна дія в межах системи, структури, до яких входить керований об'єкт; безпосереднє керівництво

оркестром, хором тощо...» [72]. Отже, управління хором інтонуванням можна інтерпретувати як одну з функцій «керування хором».

В прийнятому розумінні значення слів «управління» і «керування» ми слідуємо не тільки певним теоретичним міркуванням, але також традиції, яка склалася в українському хорознавстві. Згадаємо, що одна з перших хрестоматійних праць про хорове мистецтво, яка була опублікована на українській мові, належить професорові Костянтину Пігрову і має назву «Керування хором» [148].

Керування хором – феномен дуже масштабний і складний. Він може вивчатися під різними кутами зору, за допомогою різних методів, з різною мірою деталізації. Переважна більшість вчених-хорознавців розуміє керування хором як *різновид виконавського мистецтва*. Таке трактування є, безумовно, цілком слушним і, мабуть, найбільш широким. Воно конкретизується у багатьох напрямках розробки категорії «виконавське мистецтво».

Так, наприклад, питання створення і втілення хоровим керівником художнього виконавського задуму в процесі підготовчої роботи та в умовах концертного виконання хорових творів безпосередньо розкриваються у працях А. Анісімова [8, 9], А. Болгарського і Г. Сагайдак [23], Б. Бриліна і А. Козир [27], Л. Бутенко [30], С. Казачкова [70], М. Канерштейна [71], М. Колесси [88], К. Кондрашина [92], В. Попова [153], В. Чернушенко [221], П. Чеснокова [222], Г. Шерхена [233] та ін.

До цього проблемного напрямку найближчим є вектори дослідження музично-виконавського *артистизму* і диригентської *майстерності*. Одним з найбільш очевидних елементів майстерності керівника хору є його *диригентська техніка*. Їй присвячено чимало спеціальних досліджень, серед яких відзначимо праці В. Живої [59], Л. Зінов'євої [62], С. Казачкова [70], К. Когадєєва [81], А. Козир [84], Н. Колесникова [87], О. Коломоєць [89], К. Ольхова [135], К. Птиці [157,158], А. Сивіз'янова [176],

О. Сухецької [186] та ін. Навіть такий елемент майстерності керування хором, як відпрацювання *дикції та орфоенії* відтворення словесного тексту хорового твору звернув на себе увагу дослідників (праці К. Виноградова [35], Є. Леонарді [105], К. Оголеця [134], Є. Плющика, В. Омельчука і В. Федорченко [150], В. Садовнікова [168] та ін.).

Досить помітну лінію вивчення здібностей особистості до управління хором склали роботи, присвячені *психологічним і психофізичним аспектам* цієї діяльності. Насамперед, маємо на увазі роботи Л. Бочкарьова [25], А. Готсдінера [42], Г. Ержемского [58], І. Заболотного [60], Д. Кірнарської [75], Ю. Кузнєцова [99], Д. Сапожнікова [171], М. Старчеус [183], Б. Теплової [187].

Дещо осторонь, але на почесному місці знаходиться праця О. Полякова [151], в якій дії керівника хору характеризуються з точки зору семіотики диригентської жестикуляції. Оригінальні спостереження автора заслуговують пильної уваги з боку оцінки здатності спеціаліста до керування хором.

Цікавий новий ракурс проблеми керування хором, інспірований сучасним *культурологічним підходом*, розроблено в дослідженнях О. Бенч-Шокало [19], Н. Кіреєвої [74], П. Ковалика [80], А. Лащенко [103], Г. Макаренка [114], В. Михайлець [125], Мостової [130], Н. Селезньової [173]. Даний підхід до культури керування хором є особливо плідним для розробки наукових уявлень про художній задум та його втілення у звучанні, про наслідування хорових традицій тощо.

До найбільш важливих і специфічних проблем керування хором, які досліджуються вченими-хорознавцями, відноситься проблема забезпечення *ансамблевої єдності* окремих голосів і хорових партій. Вона є центральною у працях Л. Андрєєвої і В. Локтєва [7], П. Горохова і Д. Загрецького [41], Р. Дмитревського [51], А. Єгорова [55], В. Живої [59], О. Козій [86], М. Колесси [88], В. Краснощекова [96], А. Мархлевського [120], В. Мініна

[122], К. Ольхова [135], М. Осенневої та В. Самаріна [137], К. Пігрова [148] і В. Шипа [149], П. Чеснокова [222], Ю. Чміль [227] та ін.

Ця центральна проблема конкретизується у ефектах темпоритмічної, висотно-строевої, тембральної, артикуляційної та динамічної «тотожності» індивідуальних актів вокалізації. На вирішення цього центрального і специфічного завдання націлена увага, воля і енергія керівника хору.

Зауважимо, що саме питання ансамблю голосів та хорових партій, чистоти дотримання хорового строю на основі його ладотональної інтерпретації (за принципом «зонного інтонування») є фундаментальним для південноукраїнської хорової школи К. Пігрова, що вірно підкреслюється в монографії І. Шатової [232].

Звичайно, що усі означені аспекти і напрямки дослідження феномену керування хором мають пряме відношення до завдань музичної освіти, а конкретно – завдань підготовки професійних хорових диригентів, хормейстерів, співаків хору. Не менш очевидним, причому з давніх пір, є освітнє завдання підготовки кваліфікованих вчителів музики, які є спроможними вести повсякденну роботу зі школярами та вихованцями середніх навчальних закладів, але також і здатними до підготовки концертних програм зі самодіяльними хорами учнівської молоді.

Хормейстерська підготовка майбутніх вчителів музики ще у ХХ столітті була усвідомлена як важлива практична і методична проблема. Цій проблемі приділяли увагу видатні композитори, історики культури, педагоги, психологи, як-от Б. Барток, П. Блонський, З. Кодаї, С. Миропільський, Д. Кабалевський, К. Ушинський та ін.

У другій половині ХХ століття визначилася галузь досліджень і методичних розробок, спрямованих на проблематику професійної, зокрема диригентсько-хорової підготовки шкільних вчителів музики в системі спеціального середньої та вищої освіти (праці Л. Бірюкової [21, 22], Е. Диганової [53], І Коваленко [79], А. Козир [85], Л. Лабинцевої [101],

А. Мартинюк [121], Т. Осадчої та Линь Тенфея [136], І. Парфентьевої [143], А. Растригіної [162], Л. Сбітневої [170], С. Світайло [171], В. Черкасова [291], К. Шамаєвої [230], Шинтяпіної [234] та ін.).

Зокрема, вивчалось питання педагогічної майстерності керівника хору (праці А. Козир [84], Л. Бірюкової [21,22]). Особливу методологічну цінність для нашого дослідження має теорія професійної майстерності вчителя музики, розроблена в докторській дисертації А. Козир. До запропонованої дослідницею компонентної структури професійної майстерності майбутніх учителів музики включені: а) «мотиваційний компонент», який «передбачає глибокий стабільний інтерес студентів до музично-педагогічної діяльності», зокрема «зацікавлене ставлення до диригентсько-хорової діяльності як основи музично-виховної роботи серед школярів»; б) «компетентнісний компонент», що включає «широку ерудицію у мистецькій сфері, здатність якісного засвоєння сукупності професійних знань и вмінь, а також засобів виконання фахової діяльності»; в) «критично-рефлексивний компонент», тобто «готовність та здатність студентів до критичного осмислення педагогічних дій», «спроможність до мистецької рефлексії, до самоконтролю за процесом прийняття власних рішень, до самопізнання»; г) «креативний компонент, який виражає здатність до досягнення й трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації» [84, с. 21].

Визначені А. Козир компоненти є визначальними в структурі професійної майстерності і в методиці його акмеологічно спрямованого вдосконалення. Разом з тим, виділені компоненти є також і базовими чинниками елементарної здатності вчителя до управління хором. Отже, вони дають нам орієнтир для встановлення найпростішого комплексу елементарної хормейстерської компетентності вчителя музики. Далі це положення буде нами розкрито в напрямку визначення суті принципової здатності вчителя музики до керування хором

Фахівці Китаю ще в другій половині ХХ ст. включилися в процес вивчення історії та теорії хорового співу, теорії, практики і методики диригентської майстерності. В КНР стали, можна сказати, класичними праці Ван Пейлуна [250], Лун Чжихуя [245], Чжан Дашена [256, 257], Гао Фенрена [242], Су Вугуаня [251, 252, 253], [247], Фан Січжао [241], Ма Гешуна [246], Хун Ріхуа [244], Сі Тіньяна [251], Су Вугуаня [252], Чю Лі [248], Чу Ганцзяна [237], Ян Чанана [255] та ін.

Більшість з цих праць має характер навчального або методичного посібника і не вирізняється оригінальністю теоретичних положень або новизною методики. Наприклад, монографія Ма Гешуна «Хорове диригування і робота з хором». (高奉仁《合唱指挥与排练》高等教育出版社) [246] містить у першому розділі енциклопедичну інформацію про типи хорів, вокальні теситури, тембральні властивості партій, типи багатоголосся, особливості хорової фактури тощо. Другий розділ присвячений елементам диригентської майстерності, переважно – основам мануальної техніки. Третій розділ репрезентує зразки так званого виконавського аналізу хорової партитури. Аналіз супроводжується вказівками майбутнім диригентам щодо тих чи інших засобів виразності та необхідних дій керівника хору. Легко переконатися в тому, що така структура книги та її зміст наслідує традиції іноземних (зокрема радянських) посібників з хорознавства (П. Чеснокова, К. Пігрова, Г. Дмитревського та ін.).

Щоправда, Ма Гешун творчо осмислює свій власний досвід праці з професійними китайськими хорами. Його аналітичні екскурси також мають новаційний характер. Рідше у Китаї з'являються хорознавчі роботи дослідницького характеру, присвячені окремим питанням діяльності керівника хору. До таких належить, наприклад, праця Чжан Дашена «Вступ до техніки хорового диригування». Але й він не є принципово новаційним і наслідує семантичний і структурний тип, що склався у працях з хорового

диригування К. Птиці, В. Краснощекова та ін. (Ця традиція починається ще від навчального посібника німецького вченого і диригента Карла Шредера).

Нещодавно тематика хорознавчих праць китайських спеціалістів збагатилася питаннями диригентсько-хорової підготовки вчителів музики загальноосвітніх шкіл та інших закладів народної освіти (статті та дисертації Лінь Тенфея [у співавторстві з Осадчею: 136], Лінь Хая [106], Ма Сюя [113] та ін.).

Незважаючи на широкий фронт досліджень, що здійснюються в Україні, Китаї та інших країнах, залишається недостатньо з'ясованою і систематично дослідженою ціла низка питань методики хорової освіти.

Зокрема, хорознавча література не дозволяє скласти чітке уявлення про таку властивість вчителя музики, яку можна охарактеризувати як необхідну здатність керувати дитячим хоровим колективом. Зостається відкритим питання про компоненти такої здатності, про їх співвідношення. Поставленою в загальному вигляді, але не розв'язаною зостається проблема диригентської волі: її природи, різновидів, парадоксальних властивостей, взаємодії вольових дій вчителя і учасників хорового співу.

Не є повністю вирішеною і така, здавалося б, детально розроблена сторона хорового мистецтва, як диригентська жестикуляція. Незважаючи на ґрунтовні праці К. Ольхова, К. Пігрова, К. Птиці, С. Казачкова, П. Чеснокова та ін., в методиці освоєння диригентської жестикуляції залишається чимало положень, які допускають альтернативні рішення і новації.

Здійснений огляд хорознавчих досліджень з питань керування хором і методичних праць з питань підготовки кваліфікованих спеціалістів у цій галузі музично-виконавського мистецтва є вимушено стислим і обмеженим з погляду проблематики даної дисертації. Він буде далі доповнюватися більш конкретними аналітичними зауваженнями у зв'язку з тими чи іншими сторонами і компонентами здатності спеціаліста до керування хором. Тим

не менш, здійснений огляд дозволяє усвідомити об'єктивну необхідність розробки методів, форм, прийомів і умов підготовки вчителя музики, здатного до управління хоровим співом, який вміє використовувати цей вид музикування як потужний засіб музично-естетичного та культурного розвитку молоді.

1.2. Синергія як іманентна властивість хорового співу та діяльності керування хором.

Аналіз спеціальної літератури дозволив виявити найбільш суттєві функціональні та системно-структурні властивості хорового співу і діяльності керівника хору. Дослідники і практики хорового мистецтва підкреслюють, перш за все, комунікативну і консолідуючу соціокультурні функції хорового музикування. Цим функціям безпосередньо відповідає ідея узгодженості хорового співу. Не дивно, що всі дослідники наголошують першорядну важливість ансамблевого сполучення голосів у хорових партіях та партій у цілісному зоровому звучанні, феномен психологічного єднання колективу співаків і керівника хору (саме цей феномен слугує фундаментом хорового ансамблю), а також значну роль керівника як організатора, оператора, координатора взаємодії учасників колективного музикування.

Такі властивості хорового співу і діяльності керівника хору дозволяють представити ці феномени в новому ракурсі, а саме – в аспекті дії принципу синергії, що має універсальне значення в світі природи, суспільства і людської особистості.

Прикметники «синергійний» і «синергетичний» походять від грецького *συνεργία* – співпраця, співдружність. Ці слова отримали однаково широке поширення в науковій літературі. У деяких контекстах відмінність

між ними не є суттєвою. Однак, в дисертаційній роботі ми будемо розрізняти значення цих термінологічних виразів.

Слово «синергійність» звичайно означає відношення чогось до ефекту синергії, незалежно від того, як дане явище мислиться і визначається. Слово «синергетичний» означатиме в даному контексті відношення чогось до наукової теорії або дисципліни, яка отримала назву «синергетика». Таке розмежування не суперечить класичній науковій традиції трактування термінів (за зразком: «електронний» - «електронічний», «бактеріальний» - «бактеріологічний» тощо).

Перше значення є більш широким, оскільки ідея синергії втілюється у безлічі уявлень і теоретичних побудов, на відміну від науки синергетики, кордони і методи якої визначаються досить чітко. Зауважимо, крім того, що синергетичний підхід твердо спирається на метод математичного моделювання. Якщо говорити про педагогічній науці, то в цій сфері гуманітарних знань більш очевидні підстави для розвитку синергійного підходу, хоча принципових перешкод для становлення синергетичної (отже, математизованої) методології в педагогічних дослідженнях ми також не бачимо.

Значення слова синергія є дуже широким і різноманітним. Історично першими були глибокі, туманні і теоретично недоказуємі трактування цього слова в теології, де воно зв'язується з містичною співпрацею людини і Бога в справі спасіння душі. Цілком виразні, хоча не завжди очевидні, та не завжди в достатній мірі верифіковані численні тлумачення синергії можна знайти у фізиці, біології, медицині, економіці, математиці, політиці та інших сферах знань. Разом з тим, сьогодні, мабуть, неможливо знайти такої галузі знань, де не були б зроблені спроби інтерпретувати ідею синергії, застосувати синергійний підхід до того чи іншого предмету вивчення. Звичайно, що в сучасній літературі можна зустріти й зловживання новомодним терміном, його використання без достатніх логічних підстав.

В основі усіх змістовно коректних застосувань даного терміна лежить ідея системного «підсумовування».

Постараємося це наочно продемонструвати шляхом порівняння різних визначень терміну. У біології та медицині здавна застосовується термін «синергізм», який, по суті, є тотожним з терміном «синергія». Він є виведеним від того ж самого грецького слова *synergia* і визначається як «... спільна і однорідна дія органів і систем організму (наприклад, м'язів), або комбінована дія на організм ліків, ефективність яких перевищує ефект дії кожного з них» [190, с. 274]. Таке тлумачення майже точно збігається з головним постулатом системного підходу.

Ще відвертіше синергія визначається через центральний принцип системності в лексиконах з економіки і соціології. Так, скажімо, «Business Dictionary», створений спеціально для мережі інтернету, пропонує таку дефініцію: синергія – це «... стан, при якому дві речі або більше речей працюють разом так, що результируючий ефект виявляється більше суми їх окремих ефектів. Може бути виражена як «ціле більше, ніж сума його частин» [238]. Точно так же визначається синергія в авторитетному «Кембриджському словнику бізнесу» (Cambridge Business English Dictionary).

У психології поки що не встановилося єдине трактування терміна. Найбільш зрозумілі і прийнятні пояснення, пов'язані з областю міжособистісних відносин і соціальної психології. Наприклад, М. Роуз пропонує прийняти таке формулювання: «синергія ... проявляється в такому поєднанні спільної роботи (активності) двох або більше частин системи, коли комбінований ефект виходить більшим, ніж сума зусиль окремих частин. У бізнесі та сфері технологій, цей термін описує запланований або реальний ефект, обумовлений спільною роботою різних осіб, відомств або компаній» [249]. Той самий автор зауважує: «Синергію як спосіб породження нових ідей або здійснення відкриття можна протиставити

інтуїтивному прозрінню (serendipity), в якому ідеї і відкриття з'являються як би випадково». [там же].

Для психолого-педагогічної сфери знань має значення спеціальне трактування терміну «синергія» в контексті понять когнітивної психології. Наприклад, Е. Ковард і Р. Сан трактують синергію як фактор, який зумовлює відмінності свідомого і несвідомого процесів, а також як еволюційний підставу появи феномену свідомості у філогенезі людини [239, с. 50-52].

Ще більш складний образ синергії створений фізико-математичним підходом, який за пропозицією Г. Хакена (в 1969 році) назвали «синергетичним». Цей підхід пов'язують з науковими концепціями І. Пригожина (нелінійна динаміка, теорія складних адаптивних систем) [156], Б. Мандельброта (теорія детермінованого хаосу, або фрактальна геометрія), Х. Матурана і Ф. Варела (теорія автопоезіса), П. Бака (теорія самоорганізованої критичності), А. Самарського, С. Курдюмова (теорія нестационарних структур) та ін.

Сучасна філософська література характеризує синергетику так: «...міждисциплінарний напрямок наукових досліджень, в рамках якого вивчаються загальні закономірності процесів переходу від хаосу до порядку і навспак (процесів самоорганізації та дезорганізації) у відкритих нелінійних системах фізичної, хімічної, біологічної, екологічної, соціальної та ін. природи» [199].

Сучасні філософи (Р. Баранцев [14], В. Бранський. і С. Пожарський [26], К. Делокаров [50], О. Князева та С. Курдюмов [78], А. Назаретян [132]) відзначають не просто міждисциплінарність синергетичного підходу, але його світоглядний характер, спрямованість на створення принципово нової (некласичної) наукової картини світу: «У новій синергетичній картині світу акцент падає на становлення, коеволюцію, когерентність, кооперативність елементів світу, нелінійність і відкритість (різні варіанти майбутнього),

зростаючу складність формоутворень та їх об'єднань в цілісності, що еволюціонують. Синергія надає новий імпульс обговоренню традиційних філософських проблем випадковості і детермінізму, хаосу і порядку, відкритості та мети еволюції, потенційного (непроявленого) і актуального (проявленого), частини й цілого» [там же]. Таке пояснення синергетики накладає свій відбиток на розуміння синергії як властивості (ефекту, стану) нелінійного з'єднання елементів в системах зростаючої складності, що мають ознаки відкритості, розвитку, еволюції.

Підсумовуючи короткий огляд наукових уявлень про синергію, скажімо, вдаючись до значного спрощення, що синергія – це ***системний результат спільної дії декількох актантів***. Термін актант, який нерідко запозичується гуманітарними науками з лінгвістики і філології, в даному визначенні означає будь-який вид спільно діючих механізмів, організмів, органів, сил, енергій, а також психологічних та цілком ідеальних сутностей (чуттєвих образів, емоцій, абстрактних уявлень тощо).

Таке розуміння, зокрема, дозволяє усім гуманітаріям – психологам, педагогам, соціологам, мистецтвознавцям та іншим – вивчати і описувати не тільки синергію людських дій, але також і синергію фізичних, фізіологічних, психічних і духовних процесів життєдіяльності одного окремого індивіда, одної особистості. Такою можливістю ми й скористаємося у даному дисертаційному дослідженні.

Синергійний підхід, як ми переконуємося, можна розглядати як окремий випадок системної методології. У будь-якому разі, в області гуманітарного знання така позиція видається цілком доцільною.

Поки ще рано говорити про сформований синергійний підхід у мистецтвознавстві. Втім, деякі дослідники мистецтва вже зробили спроби застосувати поняття синергії до різних сторін художньої творчості. Інтерес мистецтвознавців до нового поняття можна, в якійсь мірі, пояснити модою (цей фактор має місце). Однак у нього є й глибші причини. Одна з них –

потреба в інструменті наукового опису складно організованої, відкритої і нелінійної з погляду еволюції системи, якою і є мистецтво. В цьому сенсі до мистецтвознавчого синергійного підходу дотичні дослідження Бахтіна [17], Л. Виготського [37], Г. Гадамера [38], І. Іоффе [67], Д. Лихачева [107], А. Лосева [109], Ю. Лотмана [110], .

Для усіх без виключення видів мистецтва актуальними питаннями, що пов'язані з синергією, є споконвічна проблема спільної (сумарної) дії художньо-виразних засобів, проблема взаємини матерії і форми, проблема багаторівневості художнього знака.

Деякі прояви принципу синергії в мистецтві є майже очевидними. Багато дій, що класифікуються як художні, правомірно трактувати як співпрацю, спільно виконувану роботу. Так, скажімо, наявність синергії є очевидною в хореографічному мистецтві. Вона ясніше за все проявляється у хороводних ритуальних танцях, у фольклорних танцях зі зброєю та іншими аксесуарами, у танцях акробатичного характеру, у взаємодії танцюристів і танцівниць класичного балету і т. д. У таких випадках є очевидним результуючий ефект, який був би недосяжним без узгоджених зусиль всіх актантів.

Музика в розглянутому відношенні перебуває нібито між безумовною очевидністю синергії в хореографії і невиразністю синергії як спільних художньо-творчих дій в образотворчому творчості. Щось в музиці має наочно-синергійний вигляд, а щось глибоко приховано від безпосереднього спостереження. До цього питання потрібно буде ще повернутися далі у зв'язку з конкретикою хорового мистецтва.

Поняття «синергії», незважаючи на відносну новизну і відчутну багатозначність вже набуло статусу універсальної категорії в сучасній педагогіці (статті Н. Батечко [16], Ю. Ветрова та І. Калиніна [34] , В. Гребньової [44], О. Крюкової [98], Л. Новікової та М. Соколовського [133], М. Федорової [198] та ін.). Звичайно, наявність декількох десятків

робіт, які, доречи, представляють досить різні точки зору, ще не дозволяє говорити про те, що «синергійний» підхід в педагогіці вже відбувся і проявив себе як безумовно корисний науковий проект. Разом з тим, міцніюча рік від року тенденція до осмислення принципу синергії в педагогіці є виправданою і перспективною. У всякому разі, доцільність звернення до категорії синергії в сфері музичної педагогіки не викликає ніяких сумнівів.

Плідні зусилля в напрямку осмислення музичного мистецтва і музично-виконавської діяльності з позицій синергійного підходу зроблені в роботах І. Єргієва. У запропонованій І. Єргієвим концепції важливе місце відведено поняттю «виконавської синергії», що трактується як «головний системоутворюючий чинник артистичного універсуму». Автор прагне довести, що «головним системоутворюючим елементом артистичного універсуму є виконавська (артистична) Синергія (автор чомусь пише це слово з великої літери) як синтез «рухів» духу, розуму, тіла та інструмента. Основними складовими синергії є переживання як «потік» художньої свідомості, вираженість в почуття, емоціях, афектах, пристрастях, станах и втілене завдяки волі (бажанню, хотінню) у звукоінтонаційному потоці та зовнішній динаміці поведінки як органічному духовному цілому»[57, с. 22].

У представленому розумінні виконавської синергії виявляється тенденція якомога ширше розсунути рамки фізичних і психічних процесів, залучених до єдиного процесу виконання музики. Зауважимо, що такий намір стикається з об'єктивною трудностю наукового опису позначених компонентів та їх взаємодії. Наприклад, дуже важко довести наявності або відсутності синергії у взаємовідношеннях «рухів духу» і «рухів музичного інструменту». Так само важко уявити в теоретичних поняттях «особисту енергетичну структуру музичного образу», формуванню якої сприяє «виконавська синергія». Для музичної педагогіки більш перспективними є

роздуми І. Єргієва про духовне співробітництво музиканта-виконавця і слухачів, яке виникає в процесі концертного музикування [56].

Поняття синергії отримало ґрунтовну теоретичну розробку в працях Хуан Цзя, присвячених питанням взаємодії співака і концертмейстера в камерному вокальному виконавстві [202, 203]. В роботі розглядаються низка типів синергії, які є принципово можливими в музичному мистецтві. Відштовхуючись від типу актантів системної взаємодії дисертантка вирізняє шість класів музичної синергії.

До запропонованої Хуан Цзя класифікації увійшли: а) акустична синергія, суть якої полягає у взаємодії хвильових процесів, створюваних інструментами чи голосами людей (зразок – феномен резонансу, тобто посилення гучності звуку при збігу частотних фаз акустичних коливань); б) *біофізична синергія* музично-виконавських дій індивіда, актантами якої є м'язи і структури нервової системи (з біофізичної точки зору спів забезпечується узгодженою роботою м'язів пресу, гортані, апарату артикуляції); в) *психологічна синергія* (у даному випадку актантами слід вважати перцептивну систему, психомоторику, образи уявлення, пам'ять, вольові імпульси, емоції тощо); г) *інтерперсональна синергія*, тобто системна єдність музично-виконавських дій декількох індивідів (актантами цієї синергії виступають суб'єкти співпраці, взаємні відношення яких характеризуються усією складністю біофізичних і психологічних процесів; д) *інтонаційно-мовна синергія*, що визначає взаємодію всіх властивостей і сторін музичної мови (гучності, тембру, довготи, артикуляції, тонів в акордах та інтонаційних ліній у фактурі; є) *жанрово-стильова синергія* – системне поєднання стильових засобів в певній музично-звуковій формі чи жанрових чинників (функцій, обставин створення, виконання та сприйняття) музики.

Такий підхід дає Хуан Цзя змогу визначити універсальне поняття «синергії ансамблевої музично-виконавської діяльності», яке повною мірою

стосується мистецтва хорового співу. Під цим виразом дисертантка розуміє «системний результат взаємодії: а) біофізичних систем і функцій організму музикантів-виконавців, що беруть участь в процесі звукоутворення; б) психологічних процесів і станів музикантів у процесі ансамблевого музикування; в) елементів, сторін і властивостей інтонаційно-мовної форми, яка створюється актантами ансамблевого музикування» [203, с. 7] .

Даний підхід є повністю придатним для екстраполяції на сферу хорового мистецтва. У практиці хорового співу ми розрізняємо біофізичну синергію (на рівні узгодженості дій фізіологічного апарату співу та диригування хором), психологічну і духовну синергію індивідів, які приймають участь у цьому процесі, нарешті – синергію самої музичної форми, яка є подекуди дуже складним, але гармонійно організованим результатом поєднання різних сторін звучання, різних тонів, різних мелодичних ліній тощо.

Хорове мистецтво базується на можливостях голосу і слуху як фізіологічних механізмах даного виду музичної діяльності. Ці можливості розкриваються в кожному підручнику або посібнику з хорознавства і майстерності хорового керування. Якщо поглянути на цей базис хорового співу з точки зору розглянутих вище планів синергії, то стає очевидним, що біо-механізмами, які спільно забезпечують синергію вокалізації є зв'язки, гортань (джерело звуку), дихальний апарат і артикуляційний апарат. Ці компоненти утворюють єдину систему.

Відповідно до системного підходу, кожен з цих елементів (актантів) також може розглядатися як система. Так, наприклад, перша підсистема – гортань – містить у якості своїх елементів різні м'язи, що оточують гортань «зовні» і функціонують усередині гортанної трубки. Зокрема, розрізняються: а) м'язи, які розслаблюють голосові зв'язки (голосовий та щиточерпаловидний м'яз); б) м'яз, що напружують голосові зв'язки (перснещитоподібний); в) м'язи, що звужують голосову щілину (бічний

перснечерпакуватий м'яз і поперечний черпакуватий м'яз); г) м'язи, що розширюють голосову щілину (задній перснечерпакуватий м'яз).

Усі вищеназвані м'язи у відношенні до вокальному звуку як системному результату можуть діяти як синергетики. Але вони можуть при інших умовах діяти антагоністично, знижуючи або виключаючи можливість утворення вокального звуку. Музична наука рідко звертається до цього системно-структурного аспекту, ймовірно, через невизначеність його впливу на вищі «поверхи» музичних дій.

Набагато важливішою є синергія вищого рівня. У теорії музичного виконавства, а конкретно – у галузі знань про техніку співу або гри, про виконавчий апарат, питанню про синергію приділено деяку увагу. Так, скажімо, у теорії вокалу не припиняється давня суперечка про синергію гортані, дихального механізму і артикуляційно-резонаторного компоненту звуковидобування (роботи Л. Дмитрієва, Н. Жинкіна, І. Присталова, Л. Работнова, Р. Юссона та ін.)

Синергійний ефект відзначається також і в роботі слухового апарату. У слухових процесах беруть участь м'язово-кістковий механізм середнього вуха, волокна основної мембрани в «равлику», волоскові нервові клітини кортієва органу тощо. Результативним синергійним ефектом тут є іннерваційний «візерунок» волокон слухового нерва, який передається в розташовані вище нервові центри і завершується системною реакцією кори головного мозку – появою слухових образів [32, с. 124-135].

На більш високому психофізичному рівні вчені фіксують важливу для музичного мистецтва синергію органів зорового, тактильного, моторного, смакового і нюхового сприйняття, яка виражається у психологічному ефекті синестезії. Ймовірно, немає потреби доводити, що синестетичний образ має системну якість, що він не зводиться до суми зорового, слухового, тактильного образів, але завжди індивідуально-неповторно інтегрує їх.

Наступний рівень, на якому виявляється синергія – рівень когнітивної психології (або - інакше - музичного мислення). Зауважимо, що гармонійні співзвуччя і поєднання поліфонічних ліній можуть бути інтерпретовані як випадки синергії. У даному випадку мається на увазі, що окремі тони, співзвуччя і мелодійні лінії можуть інтерпретуватися як засоби, що впливають на свідомість слухачів, утворюючи образні цілісності (гетерофонічного, поліфонічного або гомофонно-гармонійного виду), які підходить під визначення синергії.

Якщо ми спробуємо тепер визначити мотивацію, конкретну мету інтонаційної організації музичної форми, яку утворюють голоси співаків хору, то виявляються, за спостереженням Хуан Цзя, декілька типів синергії. До них належать:

1) *Синхронічна синергія*. Її метою є, по-перше, *динамічний ефект*, тобто посилення звуку внаслідок складання інтонаційних зусиль. Це прагнення пояснює, зокрема, такий поширений в хоровому мистецтві тип інтонаційної синергії як унісон партій.

2) *Денситарна синергія* (від латинської *densitas* – *щільність*) голосів хору має на меті досягнення ефекту підвищення звукової насиченості. Для створення особливих тембрально-динамічних ефектів щільного або, навпаки, розрядженого звучання буває потрібно сконцентрувати у вузькому діапазоні декілька звукових об'єктів, або знизити їх щільність.

3) *Тембральна синергія* полягає у взаємодії чоловічих, жіночих, дитячих голосів, або співу у різних регістрах, що також спричиняє тембральні ефекти, дозволяє отримувати «мікстові» звукові фарби, що відсутні в палітрі одної голосової партії, але виникають при їх взаємодії. Синергійний тембральний ефект від з'єднання хорових партій стає особливо помітним у тих випадках, коли голос і інструмент досить довго звучать в однаковій фактурній функції: витриманого тону або мелодійної лінії. Чіткіше за все новий тембр виявляє себе в унісонному звучанні.

Епіфеноменом такої інтонаційної синергії є ефект посилення гучності, підвищення ступеня різкості мелодійної лінії, укрупнення «основної фігури».

4) *Темпоритмічна синергія* походить від найважливішого завдання інтонаційної взаємодії партій хору – відтворення музикантами єдиного ритму в єдиному темпі. В умовах синхронності темпу найпоширеніший синергійний ефект утворюється за рахунок об'єднання інтонаційного матеріалу партій хору в одну цілісну ритмічну структуру.

5) *Фактурна синергія* являє собою таку взаємодію партій хору, коли голоси виступають у різних звукопросторових функціях (рельєфу чи фону).

6) *Синтаксична синергія*, суть якої полягає в з'єднанні можливостей формування синтаксичних структур у партіях хору. Різні варіанти з'єднання партій можуть утворювати ефекти «унісонного» поєднання, або комплементарності однакових синтаксичних структур.

7) *Ладово-ритмічна синергія* полягає в утворенні у процесі становлення звукової форми «ділянок» та «точок» посилення ладового напруги та її ослаблення, конфлікту та його розв'язання. Такі моменти «ладового ритму» (за термінологією Б. Яворського) служать імпульсами упорядкованого в часі розвитку інтонаційної форми. За умов синергійної взаємодії багатьох голосів такий ефект досягається найкращим чином.

Всі типи синергії голосу та інструменту націлені на досягнення художніх ефектів, зокрема – створення художніх образів координованих і субординованих природних і соціальних процесів, людської комунікації, колективної роботи, емоційного і духовного резонансу тощо.

Тепер спробуємо інтерпретувати термін «синергія» (нагадаємо, що у найзагальнішому сенсі синергія – це комбінована дія будь-яких компонентів, при якій сумарний ефект перевищує дію кожного з компонентів окремо) у сфері знань про хоровий спів. Зазначимо, що даний

вид музикування передбачає кілька параметрів спільної праці всіх учасників (актантів) звукотворчого процесу.

По-перше, можна констатувати наявність синергії співаків, які входять до хорового колективу. Це очевидно: звучання цілого хору (акустичний сумарний ефект співу усіх співаків) явно «перевищує дію» кожного учасника процесу. Синергійна взаємодія співаків виражається, наприклад, в динамічному і тембральному ефекті унісонного звучання, у феномені ладу, у метричній впорядкованості темпоритму. По-друге, слід також відзначити завжди бажану, хоча і не завжди реальну синергію співочих дій учасників хорового співу і керівних дій учителя. Диригентські дії вчителя служать в цьому випадку головним (хоча і не єдиним) фактором протидії «ентропії» спільної діяльності колективного співу.

Необхідною умовою обговорюваної синергії є: а) фактична залежність співу учасників хору від диригентських акцій вчителя (від ефективності його жестових, мімічних, музично-інтонаційних і словесно-звукових дій); б) залежність дій керівника від співу учасників хору (від стройової, метричної, динамічної, артикуляційної коректності інтонування).

Не слід випускати з поля уваги також і той факт, що дії вчителя-диригента самі по собі можуть бути або синергійними, або диссинергійними. Останнє слово означає заперечення синергії, тобто характеризує ефект зворотній до синергії. Приставка «дис-» (від лат. «dis-») означає порушення, розлад, втрату якості (наприклад, дистрофія, диспропорція, диссиметрія); При синергії успішно і результативно об'єднуються всі сторони єдиного процесу диригування, а саме: фізична і психічна енергії, вольові рухи, слухові реакції, вокальне інтонування, мануальні жести, міміка та ін. В разі диссинергії (яка, на жаль, є далеко не рідкісним явищем в навчальній та концертно-виконавській практиці) різномірні і можливо доброякісні властивості керівника хором не отримують узгодження.

Іноді «сумарний ефект» взаємодії різних властивостей виходить катастрофічним: керівник вдається до жестикуляційних дій, які певною мірою відповідають його інтонаційним уявленням (або не відповідають), а хористи, позбавлені орієнтирів співають кожний за своїм уявленням, стихійно пристосовуючись до звучання найближчих сусідів по партії.

Якщо представляти мистецтво хорового співу в найзагальнішому вигляді, то воно являє собою цілісний процес, який можна розглядати з трьох сторін: а) в аспекті синергії внутрішніх психологічних та фізичних дій «в межах» кожної особистості (нас цікавить, перш за все синергійна активність керівника хорового співу); б) в аспекті синергії музично-інтонаційних дій співаків хору; в) в аспекті синергію дій керівника і хору (Всі три види аспекти Наочно Рис. 1.1.).



Рис. 1.1. Три сторони синергії хорового співу.

Першу сторону синергії хорового співу охарактеризуємо як *інтраперсональні дії*. Термін «інтраперсональний» (в буквальному сенсі – «*внутрішньо особистісний*», від латинських *intra* – всередині і *persona* – особистість) екстрапольований зі сфери філософії особистості і соціальної психології, де він придибав в останні два десятиліття значення однієї з основних категорій (в роботах Ю. Хабермаса, Дж. Міда, А. Шюца, З. Баумана, А. Пивоварова та ін.).

У нашому контексті під *інтраперсональною синергією* розуміється системне поєднання фізичних та психічних дій самого керівника хору, що потенційно забезпечують його керівний вплив на процес хорового співу. Ця дія аналогічна більш глибоко вивченому в психології феномену автокомунікації. Тому в синонімічному значенні будемо використовувати також більш короткий вираз «автосинергія».

Другий аспект синергії визначимо як «інтерперсональний» (від. англ. «*interpersonal*» - «*міжособистісний*»). Як пояснює ці поняття психолог Ч. Райкрофт, «інтерперсональні теорії і поняття мають справу з тим, як особистості взаємодіють один з одним, на противагу інтраперсональним концепціям класичної теорії, що належать до розвитку і поведінки окремих індивідів. ... Відносини людини зі своїм босом є інтерперсональними, а зі своїм Супер-Его – інтраперсональними» [161, с. 113]. В контексті нашого дослідження *інтерперсональна синергія* – це системне поєднання фізичних і психічних дій керівника з фізичними і психічними діями хору.

Для того, щоб відбити в типологічному плані всі специфічні персональні відносини між учасниками керованого процесу хорового співу ми запропонували ще один термін – *екстраперсональна синергія* (від лат. *extra* – зовні, зверху, понад та *persona* – особистість). Цей неологізм у контексті даного дослідження означає такі спільні дії учасників хору, які ведуть до виникнення ефекту їх психологічної інтеграції у одну «над-персональну особистість». Коли схвально кажуть про якийсь хор, що «він

співає як одна людина», мають на увазі саме цей синергійний ефект, коли для кожного стороннього свідка-слухача зовсім втрачаються, стають непомітними індивідуально-неповторні риси фізично-психічної активності кожного співака (хоча вони нікуди не діваються). В ідеалі кожний хор має бути такою «над-індивідуальною» особистістю. Точніше, він має ставати «екстраперсоною», або, як говорять професіонали-хормейстери – «єдиним організмом» під час колективного музикування.

З цього логічно випливає, по-перше, що найголовнішим завданням керівника і найвищим його можливим досягненням є такий вплив на учасників хору, який сприяє виникненню екстраперсональної синергії колективного співу.

По-друге, для самого керівника його взаємодія з хором виступає як процес «перенесення» внутрішньої синергії фізичних і психологічних дій у зовнішній план. Образно кажучи, інтраперсональна синергія керівника має перейти в процесі його керівних дій в інтерперсональну синергію спільної активності.

Звичайно, що охарактеризовані сторони синергії хорового співу знаходяться в кореляції між собою. Характер цієї кореляції може бути різним. Він може бути далі досліджений з точок зору: а) психології індивідуальної і колективної активності; б) інтонаційно-звукових ефектів, що утворюються внаслідок синергії співочих дій; в) біофізичної взаємодії актантів хорового співу.

До сказаного про синергію треба додати, що взаємодія актантів процесу хорового співу здійснюється на трьох умовних рівнях: фізичному, психічному і духовному (Рис. 1.2.)

УРОВНИ СИNERГИИ

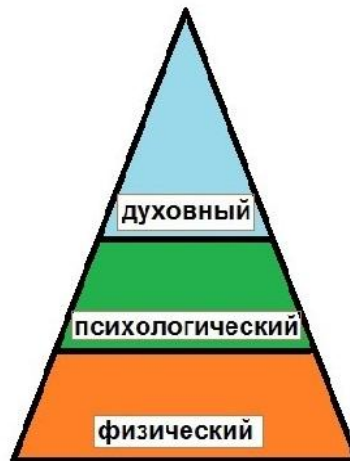


Рис. 1.2. Рівні синергії керованого хорового співу

По-перше, синергія дій (інтраперсональна, інтерперсональна та екстраперсональна) може виникнути на грубо-матеріальному, фізичному рівні. До такого типу синергії відносяться, наприклад: синхронні змахи правої і лівої рук керівника хору; відповідність цих помахів звукам, які він в цей момент проспівує; одночасний вступ всіх голосів хору; унісонне злиття голосів в однорідну мелодичну лінію і т. д. Зрозуміло, що ці очевидні і «прості» на перший погляд синергії є дуже важливими. Вони складають фізичний «корпус» більш «високих» синергійних ефектів.

Наступним – більш складним і більш високим за своїм онтологічним статусом рівнем синергії є ефект поєднання дій психічної природи. Йдеться про психічні дії, які виконуються керівником або кожним з співаків хору окремо (синергія типу S-1), або ті, що характеризують колективний процес міжособистісного спілкування за допомогою музики (синергія типу S-2). Наприклад, мова йде про синергійне узгодження того уявного звучання, що постійно створюється музичним мисленням керівника в процесі музичного виконання, і програми його мануальних дій. Аналогічна синергія психічного образу звучання та його фізичного втілення повинна мати місце і в діях співаків хору. Ще більш тонкий – чисто психологічний – план

синергії становить сумарний ефект одночасних ідентичних емоцій, які переживаються виконавцями. Сумарний ефект синергії психічного рівня – за численними свідченнями музикантів і любителів музики – викликає велике задоволення і обумовлює привабливість хорового музикування.

Нарешті, ми маємо визнати, що у внутрішньому світі людської свідомості, а також і у взаємодії людей існує ще більш високий рівень єдності, який будемо називати духовною синергією. Цей рівень синергії досягається при максимальному єднанні вольового устремління усіх особистостей, з'єднаних хоровим співом, їх прагненням єдиної мети, їх спільним переживанням, естетичним почуттям, ідейним піднесенням. Духовний рівень синергії спостерігається, наприклад, в фольклорних обрядах, при колективному співі релігійних і державних гімнів, патріотичних пісень. Духовне єднання (на своєму рівні свідомості і духовної зрілості) можна спостерігати також в співі дітей будь-якого віку (скажімо в хороводних піснях малюків у Новорічної ялинки).

З цього слідує, що відношення між хором та керівником можуть мати різний характер на різних рівнях їх взаємодії. Тому ми критично ставимося до відомої дихотомії Г. Єржемського, який вирізняв тільки два типи стосунків між керівником хору та хористами – диктаторський та демократичний [58].

Також недостатньо переконливо виглядає типологія В.І. Петрушина [147, с. 336-338], який вирізняє типи: а) авторитарного керівництва, при якому більшість рішень приймається керівником, а прагнення і думки членів колективу ігнорується; б) демократичного управління, коли керівник враховує бажання, вкуси, погляди хористів, допускає ініціативу і творчі прояви членів колективу, заохочує їх брати участь в прийнятті рішень; в) «попустительський» тип управління, при якому плани, ідеї, результати роботи не обговорюються з хористами.

З погляду синергійних відношень у системі хор-керівник, різних типових якостей та рівнів взаємодії може бути набагато більше. Наприклад, керівник може діяти авторитарно, примушуючи хористів до певної поведінки, користуючись тою психологічною силою, яку дає йому сам статус керівника, або яка притаманна його темпераменту. Він може діяти, спираючись на розуміння, співчуття, добровільне підпорядкування хористів досвіду і музичному смаку вчителя-диригента. На духовному рівні керівник може спричиняти вплив, спираючись на загальне захоплення усіх учасників хору художнім процесом, коли виникає синергійний ефект злиття духовних прагнень, перебування в світі високих цінностей, незалежно від статі, досвіду і рівня здібностей, коли хор підкоряється самій музиці, самому художньому змісту, єдиному переживанню, а керівник лише делікатно підтримує цей чудовий стан.

Для вчителя музики дуже важливо усвідомити – яку саме мету він переслідує, коли звертається до хорового співу на уроках музики, або у позаурочній їх діяльності. Деяким учителям, добре підготовленим до керування хором, які мають усталений слух, володіють певною диригентською технікою і знаннями здається, що їх головна турбота є у тому, щоб навчити учнів чистому і стрійному співу, щоб вони виразно і чітко, у точній відповідності з музично-поетичним текстом, виконали музичний твір. Іншими словами, такий вчитель націлений переважно на досягнення синергії нижчого рівня. Зрозуміло, що жодний вчитель не погодиться з тим, що він обмежує свою діяльність прагненням лише акустико-фізіологічного результату. І дійсно, на практиці хоровий спів ніколи не може звестися до мети досягнення чисто фізичного продукту. Навіть у повсякденній діяльності професійних хорів, коли проводиться розспівування, або відпрацювання звучання окремих акордів, мелодійних зворотів, динамічних ефектів тощо, має місце деякий естетичний відгук співаків на ці «технічні» дії. А досвідчені диригенти навіть самим «сухим»

вправам намагаються надати хоч невеликий нюанс образної виразності. Це не тільки пожвавлює роботу, не тільки позбавляє її нудної одноманітності, але також слугує певному тренінгу виразних можливостей колективу.

Зайве доказувати очевидну річ: учнівському хору протипоказані суто технічні вправи, або розспівування, які позбавлені тексту чи цікавого образного завдання. З цим не буде сперечатися жодний вчитель-керівник хору. Але він має усвідомити більш радикальне положення. А саме: точне, красиве, виразне виконання твору – не найвища мета хорového музикування. Насмілимося стверджувати, що метою хорového співу учнів (особливо, якщо йдеться про спів на уроках музики) має бути не якісне виконання твору і навіть не набуття позитивних художньо-естетичних вражень цього.

Головна мета – це отримання учнями психологічного задоволення і духовної користі від самого процесу колективного музикування. Адже головною турботою вчителя музики є виховання високодуховної особистості, культурної свідомості, естетичного смаку, художнього мислення. З цього погляду цінність занять хоровим співом полягає у реалізації в освітньому середовищі виховних, комунікативних, пізнавальних, етичних, гедоністичних та інших функцій музичного мистецтва. Дана мета вимагає від вчителя-диригента перенесення уваги з кінцевого продукту хорového співу (в давньогрецькій системі понять це *ἔργον* - *ергон*) на самі дії, внаслідок яких цей продукт виникає. Тобто, керівник хорového співу в контексті звичайної практики музичної освіти має зосереджувати свій вплив на феномені *енергейї* (від *ἐνέργεια* – дія, діяльність, сила), прагнучи синергійного результату.

Отже, атрибутивною якістю діяльності і персони вчителя музики є його вміння об'єднати і спрямувати волю всіх учнів перш за все до спільного музикування, і – вже в другу чергу – на досягнення певного звукового продукту.

Приймаючи означений вище підхід, сподіваємось, що він дозволить більш повно і точно судити про характер взаємодії волевих імпульсів, звукових уявлень, витрат фізичної та психічної енергії та інших складових професійної здатності вчителя музики керувати хором співом. Такого роду знання дозволять, по-перше, уточнити теоретичне уявлення про здатність вчителя до керівництва хором і, по-друге, уберегти вчителя від неправильного розуміння своїх завдань і засобів їх вирішення, зокрема від помилкового уявлення про диригентську волю і форми її прояву у навчальній музично-творчій практиці.

1.3. Здатність вчителя музики до управління хором як компонент його професійної компетентності.

В даному підрозділі ми маємо намір розглянути управління хором як один з центральних компонентів складного комплексу професійних дій вчителя музики, в який входить щонайменш спів, гра на інструменті, демонстрація фонограм, словесна інтерпретація сенсу музичних артефактів, формування музичних умінь учнів, розвиток їх естетичного смаку, надання учням інформації про композиторів та музикантів-виконавців, про музичну культуру і закономірності музичного мистецтва і т. д. Отже, керування хором входить в більш широке коло професійно-педагогічної діяльності учителя музики і, звичайно, забезпечується низкою особистісних властивостей музиканта-педагога.

Відповідно до прийнятої в сучасній педагогіці понятійної системи, такий ряд властивостей доцільно визначити як хормейстерському компетентність учителя. Ця професійна компетентність дозволяє музикантові-педагогу здійснювати різноманітну практичну роботу з учнями: вибирати музичні твори для хору відповідно до загальних

виховних і конкретних навчальних завдань, розучувати їх з учнями, долучати їх до високої культури хорового співу, працювати над створенням навчального хору як специфічного музичного інструменту і т. д. У різних умовах, в контексті різних культур, в залежності від етнічних, соціально-економічних, етнокультурних та інших факторів, хормейстерська діяльність вчителя музики отримує різні форми, функції і смисли.

Так, наприклад, в умовах «братських шкіл», що з'явилися в 17 столітті в Україні, саме хоровий спів учнів домінував як форма музикування, яка слугувала дидактичній та виховній меті. Аналогічна ситуація спостерігалася в Китайській Народній Республіці в період першого (передвоєнного) і другого (післявоєнного) етапів будівництва системи загальної початкової народної освіти. Використання традиційних китайських музичних інструментів було в ту пору винятком. Європейські інструменти (орган, фортепіано) застосовувалися рідко, причому виключно в конфесійних школах. У таких культурних умовах хоровий спів став, по суті, єдиним дієвим засобом музичної освіти китайської молоді.

Наведені приклади свідчать про те, що вчитель музики мав володіти насамперед хормейстерською компетентністю. Сучасна практика шкільного навчання в КНР зробила крок далеко вперед. Сьогодні кожна школа може забезпечити уроки музики технічними засобами високоякісної репродукції звуку і відеоматеріалів, може оснастити вчителя і учнів музичними інструментами та необхідними джерелами інформації. Однак і в наші дні, як і раніше, хоровий спів залишається найприроднішим, найпростішим, найбільш доступним видом музикування, а отже – і самим ефективним засобом музичного виховання і навчання.

Таким чином, хормейстерська компетентність – це стосується і України, і Китаю, і розвинених країн Заходу – й сьогодні залишається надзвичайно важливою, актуальною властивістю вчителя музики. Ядром цієї особистісної якості є здатність вчителя до управління хором.

Співвідношення обговорених вище понять представимо у вигляді схеми (рис. 1.2.)

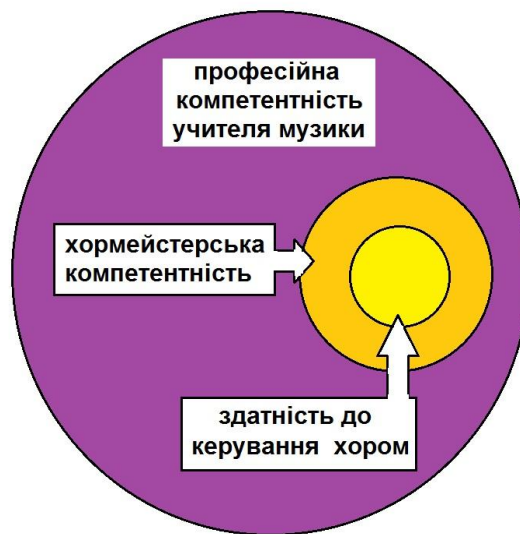


Рис. 1.3. Здатність до керування хором у відношенні до професійної компетентності вчителя музики.

Будь-яка діяльність людини, тим більше така складна, як діяльність учителя музики, характеризується великим числом сторін і властивостей, дією цілого ряду фізіологічних і психологічних «програм», активною участю різних «ярусів» свідомості людини. Однак не всі ці сторони, властивості і механізми мають однакове значення. Одні з них мають першорядну важливість, а інші є не такими істотними, бо характеризують не стільки властивості, що іманентні даної діяльності, скільки її індивідуальні або випадкові риси.

Подальша наша задача - виявити найістотніші, абсолютно необхідні компоненти хормейстерської компетентності, її, так би мовити, «серцевину», «ядро». Назвемо це ядро «здатністю до управління хором». На малюнку 1.2. наочно видно, що ця здатність є компонентом педагогічної та хормейстерської компетентності вчителя музики.

Отже, під *здатністю до управління хором* розуміється *комплекс особистісних властивостей вчителя музики, необхідних і достатніх для керівництва хоровим співом учнів.*

Слово «здатність» в даному визначенні зв'язується з уявленнями про необхідні властивості, що забезпечують конкретний вид діяльності індивіда. Але *здатність* у даному випадку ми принципово відрізняємо за значенням від терміну *здібність*.

Як трактує цей термін класична психологія, *здібності* – це такі «індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного виконання тої чи іншої продуктивної діяльності» [97, с.339]. Здібності являють собою як окремі знання, вміння і навички, так і готовність до навчання новим методам прийому діяльності. На жаль, в літературі з хорознавства *здатність* і *здібності* частіше за все не розмежовуються і характеризуються як явища одного порядку.

З нашого погляду, *здатність* до керування хором є цілісною якістю особистості, яка опирається на різні *здібності*. Таке трактування не заважає досліджувати згадану *здатність* як системну цілісність, що має певну структуру. Таке наукове уявлення є коректним і з погляду системно-структурної методології, і з погляду класичної психології (пошлемося на праці К. Абульханової-Славської [3], Т. Артемьєвої [11], В. Глазкова [40], С. Головіна [179], Л. Рубінштейна [167]).

Отже, прийнятий погляд на феномен *здатності* до керування хором не є принципово новим і оригінальним. Усі дослідники феномену хорового мистецтва по-своєму уявляли собі структуру дій чи діяльності хорового диригента. Так, наприклад, за думкою П. Чеснокова: «...управляти хором – це значить:

- 1) вміти перед виконанням привернути увагу хору, налаштувати його, встановити, з ним зв'язок, що забезпечує тонке взаємне розуміння;
- 2) вміти правильно зробити прийом вступу;

- 3) вміти створювати, підтримувати й удосконалювати хорову звучність;
- 4) вміти правильно тлумачити і висвітлювати твір, що виконується;
- 5) вміти диригувати так, щоб усі рухи, жести і міміка ясно висловлювали внутрішні переживання диригента;
- 6) викликати в собі необхідний підйом, регульований почуттям художньої міри» [222, с. 139].

Як видно, п'ять з шести компонентів управління (керування) хором П. Чесноков називає «уміннями». Тільки останній характеризується як певна психологічна дія «викликання в собі», яку теж у певному сенсі можна вважати умінням чи здатністю. В наведеному списку вмінь є такі, що не відносяться до одного понятійного рівня. Скажімо, вміння правильно використати жестикуляційний прийом вступу хорової партії не може стояти в одному рядку з «налаштуванням хору» і «встановленням зв'язку, що забезпечує тонке взаємне розуміння». Звичайно, що останнє завдання відноситься до вирішальних у діяльності керівника.

Є також визначені елементи структури діяльності хорового керівника, що викликають певні дискусійні зауваження або заперечення. Наприклад, п'ятий компонент списку П. Чеснокова не є безумовним. Згідно з положеннями психології мистецтва (Л. Виготський [37], С. Раппопорт [162]), перед керівником хору не стоїть завдання відображення за допомогою жестикуляції своїх власних фізіологічних відчуттів чи психологічних переживань. За поглядами сучасної теорії музичної інтерпретації (Н. Корихалова [94], В. Москаленко [128]), завданням артиста є у першу чергу означення, або моделювання (у певному сенсі – імітація) своїх переживань.

Ширшу і, разом з тим, менш виразну в деталях картину властивостей, які мають бути притаманні хоровому диригенту, "малює" Т. Островська: «Професійні якості диригента складаються з природної обдарованості та

спеціального навчання. Перш за все, це яскраво виражена музикальність, відмінно розвинений слух, добре розвинений гармонійний і поліфонічний слух; вольове, гнучке і стійке відчуття ритму; багата і безвідмовна музична пам'ять, відмінні психомоторні (мануальні) здібності, крім цього диригент повинен володіти швидкістю реакції, яскравою і глибокою емоційністю, витримкою, добре розвиненою зосередженою і розподіленою увагою та тією дозою чарівності, безпосередності і дружелюбності у спілкуванні, що на сцені перетворюється в артистизм [139, с. 97]

Звичайно, перша думка автора висловлена невдало: ані природна обдарованість, ані спеціальне навчання не є елементами професійної якості диригента. Імовірно, Т. Островська мала на увазі, що природні задатки та старанне навчання є вагомими чинниками тих якостей, що названі далі. В досить примхливо вибудованому переліку психофізичних і психологічних властивостей дослідниця згадує дійсно суттєві компоненти цілісної якості керівника хору. Такими є, на її погляд, «музикальність», «музикальна пам'ять», «володіння увагою», «воля» (поєднана чомусь тільки з відчуттям ритму).

Не так концентровано, але послідовно розкриває своє уявлення про структуру діяльності хорового диригента і його здатності до керування хором К. Пігров. Перш за все він наголошує на тому, що хоровий диригент «повинен набути навички висококваліфікованого співака-ансамбліста, поєднавши знання теорії з практикою». «Якщо студентів говорили – пише К. Пігров – в класі вокалу про дихання і культуру звука, то він повинен це застосувати і в хоровому співі. Якщо на уроках хорознавства говорилось про стрій та ансамбль, то студент повинен у хорі зрозуміти це практично, відчутти й виконати. Різноманітні гармонічні сполучення, про які він довідується на уроках гармонії у звучанні на роялі, в хорі він чутиме у звучанні людських голосів» [148, с.104].

З наведеного висловлення ми робимо висновок, що основу структури діяльності хорового диригента (хормейстера) за К. Пігровим, складають різноманітні теоретичні та практичні знання, які у процесі роботи з хором стають цілісним умінням.

Як ми бачимо, різні автори з різних позицій розглядають цілісність диригентської діяльності та якості керівника хору. Структура цілісної активності, що називається «хоровим управлінням» або керуванням», більш або менш відкрито (експліковано) репрезентована класичним працями з хорознавства (Г. Дмитревського, Живо́ва, К. Ольхова, К. Пігорова, К. Птиці та ін.). Порівняльний аналіз суджень видатних фахівців в галузі хорознавства і теорії диригування дозволив виявити певний *інваріантний* комплекс *необхідних і достатніх властивостей*, які *обумовлюють здатність вчителя музики до управління хором*. Саме цей інваріант покладено в основу теоретичного уявлення про здатність до керування хором. Означений комплекс охоплює такі властивості:

- 1) **музикальність** (розвинений музичний слух і музична пам'ять);
- 2) **знання** музично-поетичного тексту виконуваного твору;
- 3) володіння навичками хорової **вокалізації**;
- 4) володіння навичками диригентської **жестикуляції**;
- 5) **вольові** якості особистості;
- 6) **енергійність** керівних дій;
- 7) **комунікативні** вміння.
- 8) **інтерактивність**.

Названі властивості конкретизують зміст здатності до керування хором як інваріантного комплексу властивостей хормейстера-диригента. Отже, з методологічного погляду, вони репрезентують структуру теоретичної моделі досліджуваного предмету. Схематично дана модель представлена на рис. 1.2.

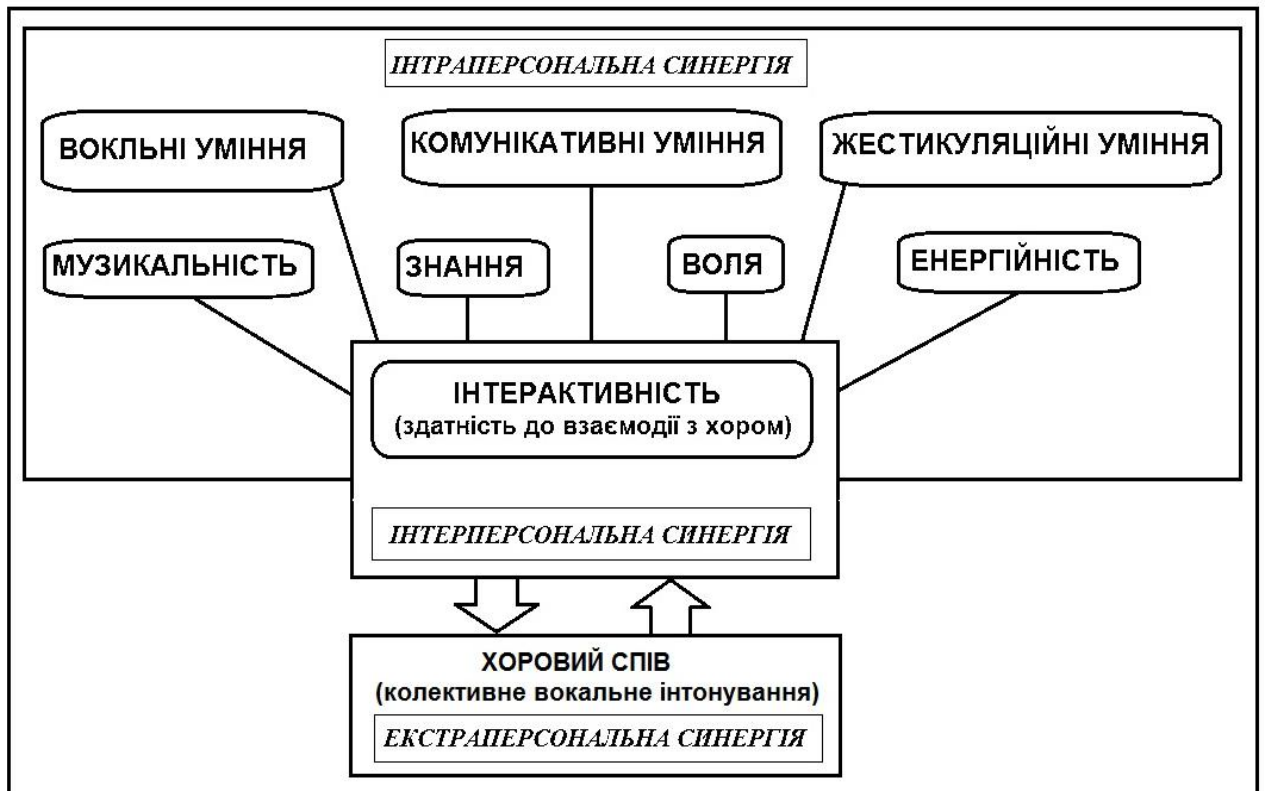


Рис 1.4. Теоретична модель здатності до управління хором

Розглянемо тепер названі властивості більш детально. Слово «музикальність» є дуже поширеним виразом, як у звичайному мовленнєвому ужитку, так і у науковій літературі. Теоретичні уявлення про музикальність розташовані у широкому спектрі, на одному з полюсів якого є твердження про абсолютну цілісність і не диференційованість цієї особистісної якості (такою була думка психолога Г. Ревеша). На другому полюсі – численні структурні моделі даної якості. Різні дослідники називають різну кількість елементарних властивостей, які входять до комплексу музикальності. Так, скажімо, К Сішор вважав, що музикальний талант складається зі спеціальних та окремих здібностей. Угорський дослідник Е. Сегі у праці «Вивчення музикальності» визначив цю якість особистості як рівень розвитку ритмічного, мелодичного, гармонічного, поліфонічного, тонального і внутрішнього слуху. Е. Виллемс зв'язав музикальність із трьома сторонами музичної форми – ритмом, мелодією і

гармонією. Цікаву концепцію запропонував І. Крис, який розрізняв інтелектуальні (почуття ритму, здатність диференціації висоти тонів, тембру та динаміки), емоційно естетичні (чутливість, гострота сприймання, емпатія) і творчі (уявлення, фантазія) компоненти [33, с. 94-97].

Потужною експериментальною роботою підкріплена концепція Б. Теплова. Видатний вчений встановив, що компонентами структури музичальності є: а) ладове почуття (або емоціональний перцептивний компонент музичного слуху); б) здібність до слухового уявлення (репродуктивний компонент музичного слуху); в) музично-ритмічне почуття [187, с. 231].

Свої аргументовані варіанти понятійного моделювання структури музичальності запропонували також Л. Бочкар'єв [25], Н. Ветлугіна [33], А. Готсдінер [42], Л. Холмстром, американські вчені біхевіористської школи та ін. В нашому дослідженні ми були вимушені обмежитися дещо спрощеним варіантом структурної репрезентації даної комплексної властивості професіонала-музиканта.

Далі під **музичальністю** розуміються специфічні властивості керівника хору, що обумовлені інтонаційно-звуковою природою і мовною організацією музичного мистецтва. Насамперед, мається на увазі так званий музичний слух. Музичний слух є здатністю диференціювати звуки по частоті, гучності, тривалості, спектру призвуків, «амплітудної обвідної» та іншим параметрам; також здатність порівнювати їх за допомогою сенсорних еталонів; «викликати» їх образи в слуховому уявленні. Окрім диференційного музичного слуху, до здібності, що названа музичальністю, відносяться музична пам'ять (здатність запам'ятовувати і викликати в поданні різні фрагменти музично-слухового досвіду) і музична уява (творча здатність створювати уявні образи звучання, які не були надані в безпосередньому досвіді).

Знання – це необхідний компонент будь-якої діяльності. Жодна наукова чи методична робота не обходить стороною питання про знання, якими має володіти хормейстер-диригент, керівник хору. Звичайно при цьому йдеться про теоретичні знання з хорознавства. Також фахівці вважають необхідним елементом компетентності хормейстера знання з історії хорового мистецтва, знання хорової літератури, історії та теорії хорового виконавства. Немає сумніву щодо корисності, важливості історико-теоретичних знань про хор і хорову музичну літературу. Однак, якщо йдеться про комплекс необхідних і достатніх елементів здатності до керування хором, то на перший план мають вийти емпіричні знання про хоровий спів і діяльність керування хором.

Це підтверджує наш педагогічний досвід: інколи студенти, які мають дуже слабкі теоретичні знання з предмету хорознавства (наприклад, погано класифікують різні за складом хорові ансамблі, не розуміють суті технічного прийому *raddoppiamento*, не можуть пояснити різницю між мотетом і гокетом тощо), але мають деякий досвід керування хором, можуть краще впоратися з простими практичними завданнями учителя-диригента. Отже, до складу цілісного комплексу здатності потрібно включити у першу чергу емпіричні знання властивостей хору і можливостей впливати на його музичну поведінку.

Ще один тип знань має вирішальне значення, а саме - знання музично-поетичного тексту виконуваного твору. Всі майстри хорової справи підкреслювали важливість таких знань. За висловленням К. Пігрова: «Керівник хору повинен ґрунтовно знати твір, який він має розучувати з хором, простудіювати його як музикант, як спеціаліст-хормейстер, як педагог і як диригент. Як музикант, він повинен з допомогою роялю вивчити твір, докладно розібрати і зрозуміти його форму, стиль письма, ладо-тональний план, мстроритм, відтворення музикою тексту і взагалі музично-технічну структуру твору. Як спеціаліст-хормейстер, він повинен

зробити детальний аналіз твору щодо строю мелодичного й гармонічного, виявити його особливості щодо ансамблю, визначити загальний діапазон твору, теситуру окремих партій, наявність в партіях «дівізі». Як педагог-керівник, він повинен визначити ступінь труднощі твору, зважити і врахувати його можливості, в залежності від яких виробити план роботи, зафіксувати місця, де треба вдатись до виучування по партіях і де можна вчити зразу весь хор» [с. 148]

Насправді, не можна уявити собі керівника хорового співу, який зовсім не знає, або знає погано, приблизно, хибно ту музику, яку має озвучити колектив співаків. Корифеї хорового мистецтва не обмежувалися констатацією важливості ретельного знання поетичного і музичного тексту твору, який виконує хор. Вони запропонували чимало зразків так званого «виконавського аналізу» хорового твору. Часом у цих зразках аналізу спостерігається надлишкова детальність теоретичного розгляду творів. Однак їх найбільша цінність полягає в тому, що вони привчають до певної дисципліни вивчення тексту хорового твору, налаштовує свідомість на певні сторони і властивості форми, від вже можна коректно дійти до обґрунтованої герменевтики художньо-образного змісту.

Третій компонент моделі здатності – володіння навичками хорової **вокалізації**. Керівник хору зовсім не обов'язково повинен мати красивий і гучний голос широкого діапазону, а також розвинуту техніку вокалу. Тим не менш, його вокальних навичок має бути достатньо для того, щоб продемонструвати учасникам хору – як саме треба виконати той чи інший фрагмент партії. Це особливо необхідно коли йдеться про керування шкільним хором, більшість учасників якого розучують партію на слух, за зразком, що їм надає вчитель. Отже, вчитель має бути здатним продемонструвати будь-яку партію чи її фрагмент зразково точно і чітко, якщо дозволяє голос – в тій самій теситурі, а якщо ні – в транспозиції, у

належному темпі та потрібному динамічному рівні. Притому вокальна демонстрація має бути художньо виразною.

Четвертий компонент - володіння навичками *диригентської жестикуляції*. Цей компонент здатності до керування хором є найбільш очевидним. Дилетантам звичайно здається, що уся суть керування хором міститься у «розмахуванні руками». Таке уявлення часом мають і малоосвічені студенти. Однак навіть самий простий практичний досвід вчителя музики дуже швидко дає розуміння того, що мануальні рухи – лише частина всієї системи зовнішніх дій, спрямованих на керування колективним співом. Жестикуляцію (від лат. *gestus* – рух тіла) ми розуміємо широко, майже в буквальному сенсі. До жестикуляції керівника хору обов’язково входять мануальні дії, рухи тіла та міміка.

Найбільш розробленою є сфера мануальних дії, яка складається з жестових знаків різного типу: а) емоційно-експресивних (знаки-індекси); б) образних (іконічні знаки) і в) цілком умовних (конвенціональні знаки). Володіння усією системою жестових знаків диригентської мови не є обов’язковою вимогою для шкільного вчителя музики. В цьому немає потреби. Однак, як свідчить вся історія хорової музики, мануальні та мімічні дії були і залишаються головним засобом впливу на колектив співаків, а отже і головним засобом досягнення синергійного ефекту хорового звучання.

Треба додати, що диригенти і хормейстери часто згадують про те, який великий вплив на музикантів-виконавців має погляд керівника ансамблевого музикування. Високу цінність зорового контакту підкреслював відомий американський диригент Юджін Орманді. За його думкою «Очі всесильні. Вони просять переконують – і є засобом постійної комунікації між керівником оркестру і музикантами, - дзеркалом, яке відображає кожную думку й емоцію диригента» [Цит. за 157, с.78]. Щоправда, деякі диригенти не часто вдаються до цього засобу впливу.

Скажімо, великий німецький диригент Герберт фон Караян звичайно диригував із заплученими очима, лише інколи каючи виразні погляди на музикантів. Так чи інакше, погляди ми також відносимо до жестикуляції разом із мануальними рухами, мімікою, рухами корпусу.

П'ятий компонент структури здатності до керування хором - *вольові* якості особистості. Про цей компонент дуже часто згадують автори науково-методичних праць з хорознавства. Звичайно кажуть про «сильну волю», якою неодмінно має володіти керівник хору. За словами Л. Андрєєвої: "Крім музичних даних, диригент повинен володіти сильною волею, організаторськими здібностями, бути ентузіастом своєї справи" [7, с. 5-6]. Такої ж думки дотримується і К. Ольхов, який вважає, що справжнього диригента хору має відрізняти «сильна виконавча воля», потрібна для «створення індивідуальної трактування і об'єднання виконавців в єдиний інструмент» [135, с. 17].

З наведеними думками не можливо сперечатися. Однак, воля керівника — не такий очевидний компонент як музикальність, знання, співочі навички і жестикуляція. Воля не проявляє себе безпосередньо. Вона виявляє себе тільки через певні дії. Справедливо про це казав К. Птиця. Визначаючи засоби впливу диригента на хор, автор відносить до них «жест, міміку і, узагальнююче всі дії диригента, вольове підпорядкування йому хору» [157, с. 139].

Певне світло на таємничу категорію волі керівника хору проливає формулювання вольового компоненту в діяльності хормейстера в «Хоровому словнику» Н. Романовського: "У диригентській мистецтві воля виражається в силі впливу на колектив (хор, оркестр), завдяки чому стає можливим втілення художнього задуму диригента-інтерпретатора. Воля - найважливіша властивість диригента, вона корениться в глибокому знанні музичного твору, усвідомленості шляхів, що ведуть до його втілення..., переконаності в трактуванні, емоційної захопленості твором" [166, с. 22].

Як вірно зазначила Н. Селезнева, у наведеному висловлюванні є «справедлива вказівка на кореляцію волі і таких сторін психології людини, як знання, самосвідомість, емоційність...Разом з тим, Н. Романовський, по суті, ототожнює «волю» з «силою впливу на колектив». Така неточність дефініції не тільки заважає теоретичного розуміння феномену диригентської волі, але також чревата небажаними практичними явищами, зокрема конфліктами між диригентом і колективом» [174].

В нашому дослідженні ми спираємося на класичне визначення волі, запропоноване Б. Тепловим: «Воля – це та сторона психіки, яка проявляється в свідомих і цілеспрямованих діях. Вольові дії у власному розумінні – це дії, які пов'язані з подоланням внутрішніх або зовнішніх перешкод». [189, с. 183].

Наступний компонент названо *енергійністю* керівних дій. У певному сенсі це поняття має уточнити розглянуте вище поняття диригентської волі. В сучасних фізичних науках поняття енергії займає місце однієї з провідних категорій. Енергія (від грец. *Energeia* – дія, діяльність) визначається як «одна з основних властивостей матерії, загальна міра всіх форм її руху; здатність якого-небудь тіла, речовини і т. ін. виконувати якусь роботу або бути джерелом тієї сили, що виконуватиме роботу» [237, с. 480]. Енергія не виникає з нічого і не зникає, вона може тільки переходити з однієї форми в іншу [236]. Фізика розрізняє механічну, теплову, електромагнітну, хімічну, гравітаційну і ядерну енергії. І хоча усі вчені згодні з тим, що при всіх перетвореннях енергії її загальна кількість в світі не змінюється, віднайти єдину теорію світової енергії поки що не вдалося.

Важливо, що з давнини мислителі вживали слово «енергія» у метафоричному значенні, пов'язаному з психічною діяльністю людини. В літературному обігу «енергія» розумілася як «Діяльна сила, поєднана з наполегливістю, рішучістю в досягненні поставленої мети» [там же]. Психологи теж користуються поняттям енергії, хоча в контексті

гуманітарних знань цей термін втрачає чіткі межі змісту: «Наприклад, вираз «зниження енергетичного потенціалу», явне запозичення з фізики, означає тільки те, що пацієнт стає млявим, пасивним, таким, що втратив ініціативу, безвольним» [237].

Окрім того, поняття енергії отримало своє розуміння в східних культурах, де воно «...означає особливий вид сили, що дозволяють людині здійснювати свою життєдіяльність. У китайській філософії таку життєву енергію позначають як «Ци» (з чоловічим началом Ян і жіночим Інь), в індійській – як прану. Згідно східним поглядам, здоров'я визначається як гармонія руху в організмі різних видів енергії, а хвороба - як порушення цієї гармонії» [4, с. 140].

В даному дослідженні під енергійністю розуміється здатність керівника хору сприймати і трансформувати енергії природи і здійснювати на цій підставі психічну і фізичну роботу відповідно до усвідомленої мети і бажання (волі). Зовнішнім проявом енергійності є оперативність – здатність до швидкого прийняття і виконання рішень, яка є принципово важливою для процесу управління хоровим інтонуванням.

Між енергією і волею існує глибокий зв'язок. Він виявляється, зокрема у процесах концентрації та розпорошення уваги. З цього приводу варто вдуматися у висловлення К. Птиці: «Вельми цікаве і складне ще одне питання – про необхідну міру витрачання почуття диригентом, питання про інтелектуальний контроль виконання та, у зв'язку з цим, економності жесту диригента. Економність, обачність і певний розрахунок у витрачанні будь-яких засобів диригування повинні бути предметом самого уважного обмірковування, тривалого виховання і тренування диригента-початківця. /.../ Дуже велике значення для обмеження надлишку проявів почуттів і підпорядкування їх виконуваному, в процесі навчання техніці диригування, грає виховання ощадливості руху і жесту [157, с. 29].

Отже, є усі підстави для того, щоб вважати енергійність, а також економність витрат енергії, «ощадливість» фізичних і психічних дій важливим чинником і компонентом здатності до керування хором.

Сьомий компонент структури здатності до керування хором – це **комунікативність** (або – у синонімічному значенні – **комунікабельність**). За найбільш лаконічним формулюванням, комунікативність – це «здатність до передачі та сприйняття інформації» [91]. Н. Колеснікова слушно додає до цієї формули «схильність до... встановлення контактів, зв'язків» [87, с. 176]. В сучасному філософському уявленні, зокрема в концепції Ю. Хабермаса [201], комунікативність трактується не тільки як персональна психологічна властивість. Разом із соціальною взаємодією (кооперацією) людей «комунікативна згода» складає основу будь-якого суспільства.

Для нашого дослідження суттєво те, що комунікативність керівника хору або всього маленького соціуму, яким є кожний хор, не вичерпується звичайними процесами обміну інформацією між індивідами. Потрібно враховувати, що музичне мистецтво само по собі є засобом комунікації. «Комунікація в мистецтві (лат. *communico* – спілкуюсь, поєднуюсь) – своєрідний вияв суспільної природи мистецтва, твори якого виникають як результат співтворчості автора та реципієнта і виявляють свою естетичну вартість тільки в актах естетичного сприймання» [108, с. 374].

Як зазначає Г. Падалка, «Спільна діяльність майбутніх вчителів і школярів створює необхідні умови для взаєморозуміння, духовного зближення. Музичні переживання дозволяють забезпечити внутрішню спільність між вчителями і школярами, визначаючи багатство духовних взаємовідносин» [142, с. 55]

«Отже комунікативність керівника хору має дві сторони: по-перше, це здатність і схильність до інформаційного обміну з учасниками хору за допомогою словесної мови, міміки і жестів; по-друге – це здатність зробити

акт спільного музикування дієвим засобом художньої комунікації учнів-співаків хору з автором музичного твору (можливо – колективним, анонімним, якщо виконується народна пісня). Якщо для кожного учасника хору сама музика стає засобом спілкування, це створює «подвійний» ефект «комунікативної згоди» і набуває ролі могутнього чинника з'єднання особистостей у єдиний соціальний організм.

Найбільш складний для пояснення і, водночас, найбільш важливий компонент структури здатності до керування хором позначено терміном *інтерактивність* (від англ. interactivity).

Цей багатозначний термін в останні часи отримав широке розповсюдження в літературі з питань психології, соціології, економіки, менеджменту. В сучасній культурології та мистецтвознавстві поняття інтерактивності також знайшло свою інтерпретацію. Під цим розуміють: «Некласичний тип взаємодії реципієнта з артефактом, який отримав розвиток в 80-90 рр. ХХ ст. під впливом віртуальної реальності в мистецтві, мережових засобів передачі художньої інформації (Інтернет). ... Принцип зворотного зв'язку, режим реального часу, чуттєвий, поведінковий контакт з ілюзорною квазіреальністю формують новий тип естетичної свідомості. Інтерактивне телебачення, гіперлітература, комп'ютерні ігри переорієнтують реципієнта з позиції інтерпретатора на роль інтерартиста, со-творця, реально впливає на становлення твору; ролі художника та публіки змішуються» [104, с. 101].

Мабуть найчастіше про інтерактивність згадують психологи і педагоги. В сучасній педагогічній практиці значне місце зайняли методи (або технологія) інтерактивного навчання. Вважається, що методологічною основою інтерактивної технології навчання послужили праці Ю. Бабанського [13], В. Гузеєва [48], О. Пошетун і Л. Пироженко [152] та ін. Очевидно, що головним «інструментом» інтерактивного навчання є діалог: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі

бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня» [63, с. 4]. О. Пошетун та Л. Пироженко наголошують на ефекті взаємодії тих, хто вчиться: "Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)..." [152, с. 7]. За твердженням авторів колективної українсько-польської монографії «Інтерактивні методи навчання»: «в інтерактивних методах «...наявні є вже два важливі елементи: активність та співпраця» [66, с. 23].

Як ми бачимо, в усіх наведених визначеннях «інтерактивність» пов'язується із взаємодією, співпрацею, взаємним впливом учасників освітнього процесу. Такі властивості вказують на спорідненість інтерактивного навчання з феноменом ансамблевого музикування. Імовірно, що і в першому, і в другому феноменах є можливим і бажаним ефект синергії.

Потрібно взяти до уваги ще один аспект психолого-педагогічного тлумачення терміну, коли під «інтерактивністю» розуміється «...морально-етична якість особистості, що виражається як готовність до спілкування, співпраці, як уміння знайти собі місце в спільній діяльності, як схильність до встановлення сприятливих відносин з членами групи. Інтерактивність – це знаходження контактів з різними людьми. Інтерактивні люди – це люди товариські, котрі не люблять самотності і ізольованості. Їм добре тільки в спілкуванні. Часто у виборі друзів бувають нерозбірливі, але контроль за ситуацією тримають завжди» [18]. Зауважимо, що деякі риси в наведеному висловленні буквально співпадають з характеристиками комунікативності. Це вказує на близькість значень цих двох термінів. Але вони все ж не тотожні за змістом.

В контексті нашого дослідження здатності вчителя до керування хором термін *інтерактивність* трактується як цілісна якість. Її основою є, по-перше, висока *мотивованість міжособистісного спілкування*. Не випадково усі хорові диригенти, як і справжні вчителі – це люди, які із задоволенням спілкуються з членами хору, цікавляться духовним станом кожного хориста, якщо потрібно – співчують, спів-радіють, підтримують їх у життєвих справах тощо.

Це стосується й відношень між учителем музики і хором. По-перше, вони не можуть бути такими самими, як відношення між учнями і вчителями фізики, математики, хімії та інших дисциплін, навіть якщо вчитель є справжнім другом для учнів. Різниця в тому, що сама діяльність учнів під час хорового співу має якісно інший рівень колективної духовної взаємодії з учителем та між собою.

По-друге, інтерактивність вчителя-керівника опирається на його комунікативні здібності, на уміння організовувати інформаційний процес, тобто *надсилати інформацію учасникам колективного співу, користуючись словами і жестами і сприймати інформацію від хору*.

По третє, інтерактивність опирається на здатність використовувати усі свої внутрішні резерви (музикальний слух і пам'ять, знання конкретного музично-поетичного тексту твору і можливостей даного хору, енергію і волю) а також усі зовнішні засоби комунікації (голос, мануальні жести і міміку) для здійснення постійного впливу в режимі реального часу на процес колективного інтонування. Звичайно, що якість інтерактивної здатності залежить від швидкості реакцій на слухові та інші подразники, а також від здібності до передбачення наслідків кожної дії хору (тобто, до антиципації у психологічному значенні цього слова).

У значній мірі здатність керівника хору до інтерактивних дій залежить від уміння концентрувати увагу. Як зазначають М. Петренко і Н. Бережна: «Надзвичайно цінним для студентів в оволодінні хоровою

майстерністю є вміння швидко орієнтуватись і вчасно реагувати на зміни, котрі відбуваються у процесі хорового виконання. Можливість формування такої здатності здійснюється завдяки оперативній рухливості уваги – однієї з найнеобхідніших динамічних властивостей операційної уваги в умовах неочікуваних змін у діяльності, швидкості виконуваних дій та інших проявів мобільності. Від рівня операційної виконавської уваги майбутніх педагогів-музикантів залежить якість їх хорової діяльності» [146, с. 179].

Володіння увагою залежить, у свою чергу, від вольового процесу та енергетичного стану, в якому перебуває керівник хору.

Інтерактивність керівника хору найбільш чітко виражається назовні як здатність до корегуючих та попереджуючих диригентських дій. Але дана властивість не зводиться тільки до цих дій, які можуть бути порівняні з вершиною айсбергу, «підводну» частину якого можна порівняти з щоденною працею на всіх рівнях музичного і позамузичного, навчального і позанавчального спілкування вчителя-керівника і учнів-хористів.

Усі розглянуті компоненти єдиної якості, яку названо «здатність до керування хором», знаходяться у зв'язку один з одним. Між ними, ймовірно, існує взаємний компенсаторний зв'язок (так само, як і між здібностями), утворюються певні кількісні кореляції (можливо не тільки прямі, а й зворотні), виявляється спорідненість мотиваційних засад тощо. Усю складність даного феномену ще належить ретельно і глибоко вивчати.

Але очевидно, що для досягнення успіху у діяльності керівника хору, яким є, в нашому контексті, досягнення вокально-хорової синергії, потрібна мати місце гармоній узгодженість визначених компонентів здатності до керування хором. Інакше керівник хору і його підопічні легко можуть потрапити у таку ситуації руйнівної диссинергії, яка образно охарактеризована К. Птицею: «Внутрішні переживання музичного образу недосвідченим диригентом, що підігріваються нервовою обстановкою естради та й власним бажанням проявити яскравість темпераменту... іноді

призводить до афектованого стану, що часом межує зі сліпою екзальтацією. При цьому часом виходить, дійсно, «чорт знає що», а не творче і художнє управління виконанням. Диригент своїм нервовим збудженням заражає хор, а надмірна власна нервозність не дає йому можливості управляти не тільки хором, а й власною нервовою системою, виснажуючи його перш закінчення номера і фізично. В той момент, як їм втрачається повне управління своїми почуттями, він у ту ж мить, якщо не раніше, втрачає волю над управлінням виконанням і стає подібним провіднику, який веде караван через небезпечні місця і раптово втрачає зір. Хор, збуджений і позбавлений дійсного управління, знижує якість виконання у багато разів. Зазвичай це буває властивістю молодості і малого досвіду в роботі» [157, с. 30].

Отже, наше наступне завдання – подбати про те, щоб майбутній вчитель музики, який є одночасно і керівником учнівського хору, мав змогу отримати належний професійний досвід, знання і уміння під час навчання у ВНЗ. Наше наступне завдання – розробка методики здатності майбутнього вчителя музики до керування хором.

Висновки до першого розділу

Занурення у проблематику хорознавства і питань підготовки вчителя-хормейстера дозволили дійти такого висновку: *хоровий спів* – це колективна вокально-інтонаційна діяльність, яка основана на принципі *синергії* і спрямована на досягнення синергійного звукового, психологічного і духовного ефекту. Актуалізація даного принципу в хоровому співі обумовлюється естетичною, комунікативною, художньо-експресивною, соціально-консолідуючою і духовно-терапевтичною функціями музичного мистецтва.

Встановлено, що у контексті синергійного підходу хоровий співу має три сторони. Перша з них визначена як *екстраперсональна синергія*

вокально-інтонаційних дій учасників хору. Вона виражена в феноменах ансамблевої злагодженості, гармонії музично-звукової форми. Друга сторона хорового музикування визначена як *інтраперсональна синергія* (або, інакше *автосинергія*), що притаманна діяльності керівника хору. Маються на увазі системно узгоджені «внутрішні» (музично-розумові, вольові, комунікативні) і «зовнішні» (жестикуляційні, вокальні, мімічні) дії керівника хору. Вони витрачають його фізичну і психічну енергію і спрямовані на кінцеву мету – досягнення системно організованого звучання хорового колективу. Третя сторона феномену керованого хорового співу – це інтерперсональна синергія, що являє собою системний вплив «зовнішніх» і «внутрішніх» дій керівника на вокально-інтонаційні дії учасників хорового колективу.

Здатність вчителя музики до управління хором визначена як *системна цілісність його особистісних властивостей, яка є необхідним і достатнім чинником забезпечення синергії інтонаційних дій учасників хору.*

Встановлено, що дії вчителя-диригента можуть бути або синергійними або диссинергійними. При синергійних діях успішно об'єднуються всі сторони єдиного процесу диригування, а саме: фізична і психічна енергії, вольові імпульси, слухові реакції, вокальне інтонування, мануальні жести, міміка та комунікативні дії. В разі диссинергії властивості керівника хору не отримують узгодження і часом мають катастрофічний результат.

Здатність вчителя музики до керування хоровим співом учнів за своєю природою і суттю не має значних відмінностей від здатності хормейстера-диригента до керування професійним хором. Втім, остання має спрямування на досягнення істотного художньо-естетичного ефекту від виконання хорових творів. Головною турботою вчителя музики є, передусім, процес занять хоровим співом, цінність якого полягає у реалізації в освітньому середовищі виховних, комунікативних,

пізнавальних, аксіологічних, гедоністичних та інших функцій музичного мистецтва. Дана специфіка вимагає від вчителя-диригента перенесення уваги з кінцевого продукту хорового співу на самі дії, внаслідок яких цей продукт виникає. Тобто, керівник хорового співу в контексті звичайної практики музичної освіти має зосереджувати свій вплив на феномені *енергейї*, прагнучи синергійного результату.

Побудована в дисертації теоретична модель здатності до управління хором має структуру, що складається з таких компонентів: а) вокальні вміння, б) вміння диригентської жестикуляції, в) здатності музичного мислення, г) вольові властивості, д) енергетичний потенціал, е) комунікативні здібності, ж) здатність до інтеракції (взаємодії керівника з хором). Останній з компонентів є найбільш важливим. Він забезпечує здатність вчителя досягати у своїй навчально-музичної діяльності ефекту системно-узгодженого звучання голосів хору (інтерперсональної синергії). Найважливішою в комплексі здібностей учителя до управління хором є інтерактивність, тобто - здатність вчителя досягти ефекту синергії учасників у процесі спільного музикування.

Усвідомлення феномену синергії інтонаційних дій хору і управляючих дій керівника хору дозволяє уточнити теоретичне уявлення про здатність вчителя до керівництва хором і спрямувати пошук педагогічних принципів, форм, методів та умов навчального процесу підготовки майбутніх вчителів музики, спрямованого на формування здатності до керування хором.

Матеріали першого розділу використано у публікаціях: 204, 207, 212, 213, 214.

ДРУГИЙ РОЗДІЛ

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО УПРАВЛІННЯ ХОРОМ

2.1. Освітня цінність хорового співу і хорова підготовка майбутнього вчителя музики в Україні і Китаї.

Першим завданням на шляху розробки методики формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором вважаємо встановлення ролі хорового співу в культурі суспільства і особистості. Потрібно також з'ясувати значення, яке хоровий спів мав і має сьогодні для музичної освіти України і Китаю. Такий підхід дозволить визначити головні цілі, опорні педагогічні принципи та умови, дасть змогу точніше спрямувати розробку методики, спрямованої на формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором.

Згідно з поширеним у спеціальній літературі розумінням, культура – це система матеріальних і духовних цінностей людства, що знаходить своє індивідуальне буття в свідомості кожної людини. Найважливішою стороною загальнолюдської культури є мистецтво. Воно представлено різноманітними сферами усної та письмової, колективної та індивідуальної, релігійної і світської, національної і космополітичної, прогресивної і реакційної, традиційної і новаторської творчості.

Серед колосального розмаїття форм і артефактів художньої творчості існує значне коло шедеврів мистецтва, що мають цінність для всієї людської цивілізації. Твори, що складають подібний «золотий фонд» художньої культури, відрізняються не тільки високими формальними достоїнствами, що свідчать про майстерність творців, а й особливою цінністю свого змісту. Саме змістовна цінність художніх шедеврів

обумовлює необхідність їх включення в програми загального гуманітарної освіти дітей та юнацтва у всіх країнах світу.

Особливо важливе місце в скарбниці світового музичного мистецтва займають твори хорової музики. Це пояснюється, в першу чергу, тим, що хоровий спів саме по собі є великою загальнолюдською цінністю.

Перш, ніж привести аргументи на користь даного положення, розглянемо – що таке цінність. Це поняття застосовується в багатьох галузях знання – в філософії, соціології, психології, культурології, естетиці, мистецтвознавстві. У найзагальнішому сенсі воно вказує на ставлення людини і суспільства до явищ дійсності: "Зовні цінності виступають як властивості предмета або явища, проте вони притаманні йому не природно, не просто в силу внутрішньої структури об'єкта самого по собі, а тому, що він втягується в сферу суспільного буття людини і стає носієм певних соціальних відносин. Поряд з такими предметними цінностями, які є об'єктами спрямованих на них інтересів, до цінностей відносять також деякі явища суспільної свідомості, що виражають ці інтереси в ідеальній формі (поняття добра і зла, справедливості і несправедливості, ідеали, моральні нормативи і принципи) »[200, с. 453]

Аксіологія (від грецького ἀξία - цінність) – філософська дисципліна, що вивчає ціннісні відносини людини до світу – виділяє цінності утилітарні, соціально-політичні, пізнавальні, моральні, правові, релігійні. [там же, с. 9]. У цьому ряду знаходяться й цінності естетичні. Вони пов'язані з чуттєвою оцінкою явищ дійсності, в першу чергу – з тими почуттям задоволення від краси, що виникають при сприйнятті особливого роду предметів і процесів. Людина помічає красу всюди - в живій і неживій природі, в людях, а також в ідеях, переживаннях, людських відносинах.

Естетичне ставлення людини до світу найбільш послідовно і повно втілюється в мистецтві. У будь-якому творі мистецтва (навіть якщо предмет художнього відображення здається негарним, страшним, потворним),

знаходить своє втілення естетичне почуття людини. Можна сказати, що цінність мистецтва, в тому числі мистецтва хорового співу, полягає в здатності задовольняти естетичній потребі людини. Однак цінність мистецтва цим зовсім не обмежується. Найважливішим ціннісним якістю мистецтва є його здатність служити соціальним потребам людей. Можна виділити цілий комплекс соціальних функцій мистецтва. Головними компонентами цього комплексу є: консолідуюча, комунікативна, ідейно-просвітницька, пропагандистська, виховна.

В контексті теми дисертації найбільшій уваги заслуговує консолідуюча функція хорового співу. Як написав мистецтвознавець М. Каган: «Мистецтво ... стало потужним засобом виховання. І стало їм саме тому, що мета художника – не повідомляти читачеві, глядачеві, слухачеві якісь істини, і не намагатися його повчати, а встановлювати з ним уявне спілкування і тим самим залучати його до своїх цінностей – до своїх ідеалів, прагнень, моральних принципів, політичних переконань, естетичних переживань. Завдяки цьому мистецтво – усвідомлюємо ми це чи ні, хочемо ми цього чи не хочемо – є засобом цілісного виховання духовного світу особистості – не одного тільки її естетичного виховання, як часто стверджують теоретики, а саме всебічного формування морально-політичного змісту людської психіки» [69, с. 169].

Висловлювання М. Кагана цілком справедливо: мистецтво має величезні можливості формування духовного світу людини – його моральності, світогляду, релігійності, ідейності, політичних переконань, соціальних умінь. В силу цього мистецтво само стає найважливішою духовною цінністю. Дана якість мистецтва робить його незамінним засобом виховання і навчання підростаючих поколінь. Це розуміли всі народи в усі історичні часи. Загальновідомі приклади того, яке важливе місце в практиці виховання займало мистецтво, зокрема музика, танець і поезія ми знаходимо в Стародавньому Китаї, Стародавній Індії, Стародавньої Греції.

Подібна оцінка мистецтва в давніх культурах пояснюється саме ясним усвідомленням його соціальної цінності.

Зрозуміло, що не всі види, жанри, стилі, далеко не всі конкретні твори мистецтва рівноцінні в розглянутому відношенні. Сьогодні, за часів глобального поширення малоцінної в естетичному і соціокультурному сенсі продукції поп-музики, це стало особливо помітно.

Серед усіх видів музичного мистецтва провідну роль в справі духовного виховання молоді відігравало у минулому, грає сьогодні і здатне грати в майбутньому мистецтво хорового співу. Це твердження ґрунтується на тому, що хорове музикування виявляє особливі властивості в плані виконання головних соціальних функцій мистецтва.

Необхідно, перш за все, відзначити очевидну здатність спільного вокального музикування позитивно впливати на **консолідацію** (від латинського *con* – *разом*, *solido* – *зміцнюю*), тобто, на об'єднання людей в єдиний соціальний організм, здатний до спільної роботи, боротьбі з ворогом, протистояння природним стихіям, встановлення і підтримання порядку життя, вирішення інших соціальних завдань.

Зауважимо, що багато гіпотез про виникнення музики пов'язують генезис цього виду мистецтва саме з колективними емоційно значущими діями доісторичної людини. Німецький вчений Карл Бюхер, наприклад, в книзі «Робота і ритм» [31] вказує на пісні та вигуки, які «природно» виникали у людей в процесі спільних трудових зусиль (при підйомі або переміщенні тягарів, при необхідності тимчасової координації дій), як на першоджерело музики. Француз Жюль Комбарьє і австрієць Р. Валлашек «виводили» лінії музично-історичного розвитку з колективних обрядових дій і танців магічного характеру [47].

Цікаву гіпотезу розробив видатний музикознавець С. Скребков. Він вважав, що первісною основою музики був унісонний спів громади, що цей спосіб колективної вокалізації дозволив людям ще в доісторичні часи

вловити і осмислити закономірності в акустико-інтонаційному процесі. Унісонне звучання людських голосів, які відтворюють якусь одну інтонаційну фразу, стало, на думку Скребкова, початковою сходинкою всього подальшого розвитку й ускладнення виразних форм музичного мистецтва. Простий унісон первісного хору був своєрідним звуковим вираженням почуття єдності і цілісності роду [177].

Вчені-етномузикологи (В. Гошовський [43], С. Грица [46], А. Іваницький [64]) також відзначають прямий зв'язок між реаліями духовного життя племені або селянської громади і художніми проявами колективної свідомості і «колективного несвідомого» (К. Юнг) в спільному співі.

Як правило, колективне спів супроводжується танцем і ритуальними діями, які підсилюють консолідуючий ефект музики. У повсякденному і святковому побуті найширших верств суспільства колективне спів виникає стихійно в години дозвілля, сімейних і державних свят. У цьому слід бачити не тільки релікти ранніх ступенів культурного розвитку, а й свідчення життєвої актуальності консолідуючої функції хорового музикування у наші часи.

Можливо найпомітнішим проявом консолідуючої сили хорового співу є той факт, що всі безпосередні вирази колективних рухів духу – релігійного почуття, патріотизму, військової рішучості, соціального протесту або єднання – являють собою зразки хорової пісні (вона може називатися гімном, псалмом, піснею-маршем чи інакше). Прикладами таких хорових «пісень» можуть бути: хорал «Бог - наш оплот», який сприймався як гімн лютеранської реформації; аналогічний за духом і функцією наспів чеських протестантів-гуситів «Хто ви, Божі воїни?»; революційну пісню «Марсельєза», що стала державним гімном Франції; урочистий наспів «Ще не вмерло України» тощо.

У житті кожної людини є періоди, коли у особистості виникає гостра потреба в соціалізації, в «усвідомленні» свого «Я» у відношенні до

колективу і в з'єднанні з ним. Таким періодом є перехід від раннього дитинства до шкільного віку, чи не головною якістю якого є освоєння дитиною природи і законів соціуму. У цей період консолідуюча здатність хорової музики набуває дуже великого значення. Не випадково більшість дітей раннього шкільного віку люблять співати хором. Вони охоче освоюють непрості навички хорового співу. На жаль, подальші об'єктивні процеси саморозвитку особистості мають відцентрову спрямованість. Учні старших класів вже з набагато меншим захопленням і задоволенням беруть участь в хоровому музикуванні (якщо тільки вони не отримують за попередні роки стійкої звички, яка дуже рідко зовсім зникає).

З іншого боку, криза підлітково-юнацького періоду життя знову актуалізує колективний спів як потужний каталізатор процесу соціалізації молодих людей на основі їхніх спільних релігійних, ідеологічних, життєво-філософських переконань та естетичних смаків. Складні періоди (своєрідні вікові кризи) бувають і в розвитку різних етнічних «організмів»: народностей, народів, націй. У періоди криз становлення і зростання хорова музика може виявитися життєво необхідною, навіть рятівною духовно-консолідуючою силою.

Подібний період переживали, наприклад, українці в 16-17 століттях, коли в протигагу насильницької полонізації та покатоличення, стали стихійно виникати громадські організації - «братства». Головною справою таких соціальних об'єднань було збереження духовних традицій українського народу засобами освіти і мистецтва. За свідченням істориків музичної культури (Д. Антоновича [10], М. Герасимової-Персидської [39], В. Іванова [65], Л. Корній [93], А. Мартинюк [121] та ін.), найважливішим «інструментом» культурно-охоронної діяльності братств була організація шкіл і культивування хорового співу учнів. В такій ситуації хорове музикування сприяло не тільки збереженню релігійної та музично-

поетичної традиції, але і виховувало підростаючі покоління в душі справді братерської солідарності.

Чудово точно охарактеризував зв'язок хорового співу з процесами національного розвитку видатний угорський композитор Золтан Кодай: «Хіба існує кращий засіб для наочної демонстрації суспільної солідарності, аніж хор? Багато (людей) об'єднуються для виконання справи, яка не під силу одній людині, якою би талановитою вона не була, де праця кожного є важливою, і де помилка одного-єдиного може все зіпсувати. Не хочу стверджувати, що безприкладна солідарність англійського суспільства, дисципліна англійського індивіда породжені співочими хорами. Але є якийсь зв'язок між цими якостями і 600-річною хоровою культурою. Наприклад, одна з причин, чому англійський і угорський робочі розрізняються між собою, є в тому, що англійський знає і співає «Месу h-moll» Баха. Угорці не люблять об'єднуватися – це фатальний національний недолік, заради виправлення якого варто було б ухопитися за будь-який засіб» [83, с. 248].

Думка Золтана Кодая підтверджується не тільки історичним досвідом України, про який було сказано вище. Вагомим аргументом на її користь може послужити також культурно-історичний досвід прибалтійських народів – литовців, латишів, естонців. У силу відомих причин (відсутність державності, політична і економічна залежність від могутніх сусідів, роз'єднаність еліт, інтенсивний асиміляційні процес) ці не дуже численні народи опинилися в першій половині XX століття на межі існування (наприклад, число литовців до середини минулого століття не перевищувало 1,5 мільйона людина). Разом з тим, в кожному з цих маленьких народів зберігалися життєздатні духовні сили, які в значній мірі підтримувалися бережливим ставленням до звичаїв, традиційного мистецтва, особливо – до колективного співу. Хорове мистецтво в Прибалтиці представлено різноманітно фольклорними і професійними

хорами, блискучими композиторськими школами (Я. Вітол, Б. Дваріонас, А. Калнинь, Е. Капп, В. Торміс, А. Пярт і ін.), великим «фондом» хорових творів. У нашому контексті особливої уваги заслуговують знамениті співочі свята в Вільнюсі, Ризі, Талліні. Ці справді загальнонаціональні свята збирали сотні хорових колективів і десятки тисяч слухачів-учасників на спеціальних «співочих полях». У звучанні тисячоголосих хорів виражалися не тільки художньо-естетичні емоції, не тільки насолода мистецтвом, але також почуття патріотизму, братерської єдності, національної духовної консолідації.

Соціальна цінність хорового співу з давніх пір відома і в Китаї. Особливого значення колективному співу надавав Кун Цзи (Конфуцій). Він бачив в цьому художньому занятті найважливіший засіб збереження обрядовості та залучення молоді до традицій, пов'язував з ним етичне виховання і психологічне здоров'я народу.

Конфуціанське ставлення до хорової пісні увійшло «у плоть і кров» китайського народу. Та обставина, що китайська пісня є переважно одноголосною чи гетерофонічною за своїм складом, анітрохи не знижує консолідуючий потенціал хорового виконання. Унісон голосів (зазвичай - октавний) безпосередньо виражає і рельєфно відображає волю до єднання.

Приблизно в кінці XIX століття в Китаї стала поширюватися хорова музика європейського типу. Цей процес був більш за все обумовлений місіонерською діяльністю християнських церков, організованою ними освітою у християнських громадах портових міст східних провінцій – Тяньцзіні, Шанхаї, Гонконзі, Гуанчжоу та ін. Втім, християнська церква не мала в Китаї великого числа прихильників, і багатоголосний спів повільно входив до широкого ужитку.

Перший значний крок вперед був зроблений в кінці 40-50-их роках минулого століття, коли в КНР були організовані тисячі самодіяльних і професійних хорів. Зразком для Китаю послужила система хорового

виховання в СРСР, де отримали освіту багато китайських фахівців хорової справи. Сьогодні в КНР спостерігається друга хвиля зростання інтересу до професійного хорового мистецтва європейського типу. Вона здійснюється на основі загальнодержавної культурної політики відкритості. На відміну від попередніх етапів, естетичні смаки і художнє мислення народу сьогодні значно краще підготовлена до сприйняття і творчого розвитку хорового мистецтва, ніж це було раніше.

Сучасний етап характеризується тим, що музичне мислення китайців (особливо – молодого покоління) готове до засвоєння європейської хорової традиції в усьому обсязі, у всіх її стильових та жанрових проявах. Китайська музична культура успішно справляється із завданням освоєння високого мистецтва європейського хорового співу і диригентського мистецтва, створення своєї професійної композиторської школи хорової музики. Про це свідчать: успіхи китайських диригентів і хорових колективів на міжнародних конкурсах; поява власної навчальної літератури з хорознавства, теорії та практиці управління хором, досліджень хорової музики (роботи Чжан Дашена [256,257], Ма Гешуна [246], Хун Ріхуа [244] та ін.); відкриття хорових відділень і факультетів у консерваторіях і університетах.

Разом з тим, захоплюючі і перспективні завдання художньо-естетичного плану не повинні заслонити більш фундаментальних і важливих соціокультурних функцій хорового співу, в першу чергу – функції духовної консолідації суспільства. У практичному вирішенні цього завдання головну роль має відіграти система освіти, в першу чергу – загальноосвітня школа.

На жаль, в сучасній освітній практиці все більш явно проявляється байдуже або навіть зневажливе ставлення до організації шкільних і студентських хорів, до хорового співу на уроках музики. Хорове музикування поступово витісняється з практики початкової та середньої

школи більш легкими формами роботи – розповідями про музику, прослуховуванням фонограм, переглядом кліпів. Стрімкий розвиток можливостей мас-медіа і пов'язаний з цим процес глобалізації в цілому негативно впливає на масову культуру хорового співу. Учнівська молодь все більше «повертається обличчям» до популярно-масового мистецтва Заходу.

Разом з тим, колективне вокальне музикування може і повинно стати тією формою художньої активності молоді, яка компенсує гіпертрофований розвиток індивідуальних тенденцій особистості, протистоїть натиску поп-культури, здатне зберігати національні художні традиції і цінності загальнолюдського класичного мистецтва.

Усвідомлення охарактеризованого стану справ висуває перед музично-педагогічною наукою Китаю вимогу розробки відповідних методів, форм, прийомів і умов освоєння хорового музикування в процесі навчання і виховання учнів шкіл та інших освітніх установ. Другим важливим завданням є підготовка вчителя музики, здатного до управління хоровим співом, який вміє використовувати цей вид музикування як потужний засіб музично-естетичного та культурного розвитку молоді.

На жаль, спеціальні хорознавчі роботи китайських авторів не дають ясного уявлення про сучасні методики проведення занять, про доцільні форми роботи зі студентами вищих і середніх музично-педагогічних закладів.

До рідкісних винятків можна віднести роботу Ю. Кузнєцова «Практичне хорознавство» [99], де викладена оригінальна методика роботи над формуванням диригентських умінь хормейстера на основі активних методів навчання. Внаслідок браку спеціальної методичної літератури, заняття в класі диригування мають досить традиційний характер і є дуже одноманітними за формою. Найчастіше вони проводяться в академічно-повчальному тоні. Подібний тип спілкування викладача з учнями не є

випадковим. Він відповідає домінуючим у навчанні (як в вузах, так і в педагогічних училищах) пояснювально-ілюстративному і репродуктивному методам. Звичайно викладач на конкретному музичному матеріалі пояснює і показує учню певний виконавський прийом або ряд прийомів. Той, в свою чергу, запам'ятовує і засвоює їх шляхом багаторазових повторень в процесі роботи над твором. Повторення і відпрацювання рухових елементів, зрозуміло, необхідні. У цьому процесі формується мануальна техніка управління хором. Однак при навчанні керуванню хором недоцільно обмежуватися лише цим методом, оскільки просте повідомлення знань, проста передача прийомів і способів дій шляхом показу зразків і тренування дуже мало розвивають спеціальні музичні здібності та загальний інтелектуальний рівень. Вони швидше навіть гальмують розвиток музичного мислення. Показаний в особистій манері викладача і закріплений копіюванням зразок має тенденцію до перетворення у штамп, який заважає учневі виробляти гнучкі вміння хорового диригування.

Навіть якщо йдеться тільки про техніку диригування, то і в цьому випадку метод репродуктивного засвоєння зразку є далеко не ідеальним. Справжня диригентська техніка формується лише на основі природного зв'язку між слухом і моторикою. Формування такої техніки є практично неможливою справою лише за допомогою рецептурних вказівок. Ми вважаємо, що формування необхідних майбутньому вчителю музики умінь диригування хором може ефективно здійснюватися за допомогою методів активного навчання.

Для успішного вирішення цієї практичної задачі китайським фахівцям потрібно творчо засвоїти міжнародний досвід підготовки професіоналів у сфері керування хором і значно оновити методику цієї роботи.

2.2. Педагогічні принципи та умови формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором.

Здатність до керування хором – це турбота одразу декількох фахових навчальних дисциплін – «диригування», «хорового класу», «аранжування», «читання хорових партитур», «методики роботи з хором». Цей комплекс дисциплін (з тими чи іншими додатковими дисциплінами, спецкурсами) справно слугує завданням підготовки професійних хормейстерів і хорових диригентів у музичних училищах, коледжах, консерваторіях, академіях. Цей самий комплекс є історично успадкований системою музично-педагогічної освіти. Зрозуміло, що специфіка підготовки вчителя музики вносить свої властивості до цього дисциплінарного комплексу.

Найбільш «слабким місцем» даного комплексу навчальних дисциплін є недостатня кількість і у зв'язку з цим не висока якість практичних занять студента з «живим хором». Необхідність засвоєння великої кількості фахових і загальних предметів унеможлиблює такий режим навчальної роботи, коли кожний студент має змогу регулярно і часто працювати з хором. Переважно студент працює в класі диригування з концертмейстером, який виконує хорові партії. Роль концертмейстера в цих умовах є дуже великою. З його допомогою майбутній спеціаліст може оволодіти деякими корисними технічними прийомами диригентського впливу на співаючий хор. Однак, навіть самий музикальний і досвідчений концертмейстер не може вдовольнити потребі набуття досвіду справжнього керування колективними вокальними діями. Для цього конче необхідна безпосередня робота з хором.

Означена проблема є добре зрозумілою для викладачів і вчених-методистів з хорової педагогіки. Найбільш радикальним вирішенням даної проблеми є така організація навчального процесу, коли студентський (учнівський) хор займається щоденно. При тому кожному хористу

(майбутньому хормейстеру або вчителю музики) по черзі надається можливість відпрацювати з хором певне навчально-творче завдання. Для цього резервується достатній додатковий час. Так, скажімо, готують хормейстерів у Мюнхенський хохшуле (фактично – музичній академії), Сибеліус-консерваторії, Оберлін-коледжі у США та інших західних вищах.

Інший шлях вирішення проблеми – утворення малих хорових колективів чи навіть двух-, трьох, чотирьохголосих вокальних ансамблів, до яких входять студенти диригентського класу. Такі ансамблі слугують більш точною моделлю хору. Робота з ними краще формує ту якість, яку ми назвали інтерактивністю, і яка є головним завданням у формуванні здатності до керування хором.

Зауважимо, що у майбутні вчителі музики мають ще можливість вдосконалювати усі сторони комплексу здатності до роботи з хором в процесі проходження педагогічної практики у школі чи іншому навчальному закладі. Щоправда, курс педпрактики у педагогічному вищі потребує від студента уваги до всіх складових багатofункціонального уроку музики. Тому не варто сподіватися на значний успіх в напрямку набуття студентом досвіду керування учнівським хором в процесі педагогічної практики.

Отже, оптимальне рішення проблеми досвіду праці з «живим хором» потрібно шукати в напрямку організації малих хорових колективів і доцільного чергування даного виду роботи з іншими, зокрема з тренуванням у диригентському класі за допомогою фортепіано і епізодичними зустрічами студента «віч-на-віч» з великим хором.

Прийняття такого загального порядку роботи потребує розробки відповідних методів занять. Ретельно розроблені П. Гороховим і Д. Загребським, Г. Дмитревським, П. Чесноковим, К. Пігровим, К. Птицею, М. Колесою, К. Ольховим та іншими корифеями хорового мистецтва «старі добрі» методи, підтверджені практикою, стосуються професійного навчання

і роботи з великими (переважно змішаними чотирьохголосними хорами). Але методів використання малих хорів поки що бракує практиці хорової підготовки вчителів музики.

Отже, наша методика спрямована переважно на формування здатності майбутнього вчителя музики до роботи з фізично реальним феноменом колективного співу, тобто на отримання практично-корисного досвіду керування хором.

Другий напрямок, який обрано для розробки методики формування здатності до керування хором, обумовлений певною диспропорцією, дисбалансом, який спостерігається в сучасній практиці підготовки вчителів музики, а також і навчанні фахівців-хормейстерів. Йдеться про те, що викладачі педагогічних училищ та вищів нерідко буквально сприймають теоретичний аналіз здатності (або готовності, компетентності) вчителя до керування хором і крок за кроком слідує аналітичному плану в організації початкової роботи.

Так, скажімо, видатний диригент, композитор і викладач П. Чесноков вирізняє у «хороуправлінні» («хороуправлении») п'ять головних напрямків. Доречі, термін «хороуправління» він запропонував спеціально для того, щоб відрізнити знання про діяльність керівника і диригента хору від історико-теоретичних і технологічних знання про хор («хорознавство»). Ці напрямки суть: «прийом вступу», «прийоми ансамблю», «прийоми строю», «прийоми нюансів», «система способів і прийомів вивчення творів з хором». Навіть без ретельного вивчення видно, що ці напрямки перетинаються: досягнення ансамблю неможливо без досягнення чистого строю, а «способи вивчення творів» передбачають всі чотири попередні компоненти. Тому було б дуже необачливо побудувати на такій догматично-аналітичній моделі хороуправління реальну педагогічну практику формування здатності до керування хором (як відомо, у своїй

практичній роботі П. Чесноков був значно менш категоричним і творчо поєднував усі визначені ним елементи керування хором).

Ще більш дрібною і формалізованою є система аналізу і формування здатності до керування хором, запропонована найстаршим і найавторитетнішим хорознавцем сучасного Китаю – Ма Гешуном (зараз йому виконалось вже 103 роки). Автор вирізняє, наприклад, такі напрямки роботи, що поєднані однією рубрикою «Ансамбль»: «динаміка», «нюанси», «поза» (posture), «вступ», «вібрато», «сполучення голосних фонем», «завершення голосних фонем», «голосна фонема», «інтонація» [246].

Найбільша деталізація притаманна роботі над диригентською технікою. Скажімо, К. Ольхов [135] розрізняє у теоретичному і навчально-методичному планах такі елементи «двохфазовий ауфтакт», «однофазовий ауфтакт», «складні ауфтаки», «затриманий ауфтакт», «наближений ауфтакт», «контрастний ауфтакт», «ауфтакт вищого рівня», «показ вступу», «показ зняття», «показ акцентів та штрихів», «показ динамічних і агогічних деталей». Звичайно, що усі ці вирізненні елементи є суттєвими, і викладач має звертати увагу на технічну оснащеність вчителя музики. Але було би помилкою підкорити цим добре систематизованим елементам стратегію і тактику формування здатності до керування хором.

Зауважимо, що сучасна хорова педагогіка вже відходить від «аналітичної парадигми» підготовки фахівця, шукає і знаходить нові орієнтири та методичні засоби, прямуючи до синтетичних методів. Одним з таких прогресивних синтетичних методів є, безумовно, особистісний підхід до диригентсько-хорової підготовки учителя музики, розроблений в працях І. Цюряк [219]. Також нові методи роботи, запропоновані у дослідженнях В. Лабунця [102], Л. Москальової [129], О. Отич [141], Топчієвої [193], В. Федоришина [197]. В подальших методичних пропозиціях ми намагаємося розвинути ідеї українських музикантів-педагогів з точки зору ідеї музичної синергії.

Тепер розглянемо основні **принципи**, які покладено в основу методики здатності майбутнього вчителя музики до керування хором.

По-перше, представлена в дисертації методика розроблена в парадигмі компетентнісного підходу. Це означає, що дана методика, як і весь освітньо-виховний процес, націлені на підготовку вчителя музики, компетентність якого, (модна також сказати – здатність якого до професійної діяльності) відповідає сучасним актуальним вимогам до даної професії (компетенції вчителя).

По-друге, розроблена методика спирається на теоретичну модель синергії керованого процесу хорового музикування. По-суті, всі методичні прийоми, умови і задіяні форми навчальної роботи спрямовані на формування у майбутнього вчителя музики здатності до управління хором, яка трактується як здатність до інтраперсональної та інтерперсональної синергії. В цьому, власне, є специфіка і елементи новизни запропонованої методики.

В основу методики покладено апробовані і актуальні принципи європейської педагогіки, а саме:

а) Принцип **педагогіки співробітництва**, який втілює в педагогічній методиці загальну ідею синергії і проявляється у методах розвитку комунікативних здібностей, методах формування здібностей учителя до активної взаємодії з хором.

Звернення до принципу педагогіки співробітництва передбачає широке використання в навчальному процесі активних методів навчання. Цей принцип регламентує постійно діючі прямі та зворотні зв'язки між навчальною системою (учителем, викладачем) і суб'єктом навчання (учнем, студентом). Починаючи з 60-х років поряд з традиційними і переважно авторитарними методами викладання в навчально-виховний процес стали входити нові методи, що опиралися на принципово інші міжособистісні відносини.

Зокрема, відомий американський психолог Карл Роджерс [165] проголосив принцип довіри між учителем та учнем. Ці відносини мають, за думкою вченого-педагога, будуватися на основі емпатичного (тобто, співчутливого) бачення і розуміння вчителем свого учня, а також безумовного шанування і визнання чеснот його особистості. У цьому, випадку вчитель сприймається учнем не як диктатор, що вимагає безумовного підкорення, але як співробітник, що активізує і полегшує процес навчання. Підхід, запропонований К. Роджерсом, отримав назву "особистісно-спрямованого" (чи «особистісно-центричного») спілкування. Якщо в традиційних методах навчання переважає монологічний спосіб спілкування, при якому вчитель говорить, а учень слухає і покірно виконує завдання, то в особистісно-спрямованому спілкуванні переважно використовуються форми навчання, засновані на принципах "зворотного зв'язку", тобто дискусія, діалог, співбесіда, гра. Такі форми сприяють самостійному і осмисленому навчанню, і в той же час створюють необхідну психологічну атмосферу впевненості, свободи і відповідальності.

Такий підхід до навчання в порівнянні з традиційними методами є більш результативним. Подібні ідеї були проголошені групою педагогів-новаторів у 80-х роках минулого століття. До цієї групи увійшли Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, С. Лисенкова та ін. Ідеї цих новаторів отримали назву «педагогіки співробітництва». Вони продовжили кращі традиції російської і радянської педагогічної школи (К. Д. Ушинський, Н.П.Пірогов, Л. М. Толстой, П.Блонський, С.Шацкій, В. Сухомлинський, А. Макаренко), а також і зарубіжної (Я. Корчак, Е. Берн) психолого-педагогічної практики і науки.

б) Принцип **проблемного навчання** (засновниками його є психологи-педагоги Д. Дьюї, А. Брушлінський, І. Лернер та ін. [192]), пов'язаний з творчим характером діяльності вчителя музики і керівника хорового співу.

Даний принцип виражений в спрямованості методів роботи на активізацію творчого начала в планах інтра- і інтерперсональної синергії;

Підготовка та проведення занять з використанням проблемних завдань ґрунтується, на встановленні логічних зв'язків між усіма компонентами змісту даної дисципліни або певного кола знань, наукових уявлень. Проблемне навчання в сучасних педагогічних дослідженнях розглядається як учбова діяльність, спрямована на спільне вирішення студентами (учнями) проблемно-пошукових завдань, в основі яких лежить реальне протиріччя. Найскладнішим тут є виявлення проблеми та аналіз проблемної ситуації.

в) Принцип *субординації та координації методів* – це проявлення ідеї синергії у відношенні до самої методики. Йдеться про те, що підготовка майбутнього вчителя музики до функцій керування хором має багато сторін та рівні. Отже, методи, спрямовані на різні компоненти здатності до керування хором не повинні конфліктувати, займати особливе місце, переважати у комплексній роботі зі студентом. Це не означає механістичного нівелювання методів. Скажімо, ідея приділяти усім сторонам підготовки (відповідно – певним спеціальним методам) однакову увагу і учбовий час не є слушною. Навпаки, *координація* методів означає, що більш необхідним сторонам підготовки і відповідним методам потрібно надавати перевагу в кожному конкретному випадку, в залежності від індивідуальних властивостей студента і специфіки навчальних завдань.

Не менш важливо усвідомлювати ієрархічні (так би мовити, «вертикальні») відношення між сторонами здатності до керування хором і методами роботи над її різними компонентами.

г) Принцип *праксіологічного навчання* (Т. Котарбінський [95]), що передбачає свідоме ставлення майбутнього вчителя музики до навичок, умінь і знань, які сприяють синергії хорового співу.

В розробці методики були враховані класичні ідеї європейської педагогіки мистецтва і теорії естетичного виховання, зокрема український досвід мистецької педагогіки (І. Зязюн, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), результати вивчення української традиції використання хорового співу у практиці масової освіти (В. Іванов, А. Ільїн, Д. Локшин, О. Михайличенко, О. Ростовський, Є. Ніколаєва та ін.), врахування досягнень дослідників процесу диригентсько-хорової підготовки вчителів музики (М. Канерштейн, А. Козир, А. Мархлевський, П. Ніколаєнко, Т. Островська, І. Парфентьева, С. Скрипець, І. Цюряк та ін.).

Оскільки пропонована методика значною мірою обумовлена практичними потребами системи музичної освіти в сучасному Китаї, в її основу покладено ряд принципів, генетично пов'язаних з культурою і, зокрема, з педагогічними традиціями китайського народу. Такий підхід повністю відповідає актуальною тенденції в сучасній китайській педагогічній науці. Вчені та педагоги-практики КНР відзначають негативний вплив інтенсивного глобалізаційного процесу на моральну атмосферу в освітніх установах, а в цілому - на стан духовного здоров'я нації.

Висловлюється обґрунтована думка про те, що «вестернізація» різних сторін життя «не завжди відповідає, а часом і суперечить традиційним нормам і ідеалам китайського суспільства», вона уніфікує і знеособлює духовне життя суспільства [224, с. 175]. У зв'язку з цим, у КНР все більш виразно намічається прагнення «...сформувати гуманітарно розвинену особистість, орієнтовану на кращі зразки національної та світової культури, яка реалізує в своїй діяльності вироблені тисячолітнім досвідом китайської культури цінності, яка прагне до безперервного саморозвитку та самовдосконалення» [217, с. 2]. Цзінь Сіньсін – автор наведених слів – один з тих молодих китайських вчених-педагогів, хто серйозно працює над

вирішенням важливого просвітницького завдання збереження і розвитку найкращих духовно-культурних традицій Китаю. Зокрема, Цзінь Сіньсін запропонував «Конфуціанськи орієнтовану» модель вдосконалення духовної культури студентів вищих навчальних закладів, від якої ми відштовхуємося у встановленні педагогічних принципів розробляється методики.

Вивчення традицій культури, естетики, народної педагогіки, теорії і практики хорового мистецтва Китаю дозволили виявити ті особливі властивості і вимоги, які природні для методики підготовки китайських музикантів-педагогів до виконання функцій керівника хору.

Серед філософських, природничо-наукових, естетичних та музично-теоретичних категорій, що корелюють з принципом синергії, перше місце займає ідея «Дао» («шляху»). Дао – це закономірності, що пронизують матерію, психічний і духовний світи. Цей принцип різнобічно охарактеризовано у працях Чжоу Цзунхуа [226].

Наступний педагогічний принцип – слідування системі уявлень і практики «Тай-ці» (кругообігу і рівноваги енергій). Даний принцип висвітлюється в багатьох працях китайських вчених (Чэнь Чжааокуй, Ма Хун...[229], Тун Чжунъи [194]).

Змістовним і методологічним орієнтиром реформування вищої освіти Китаю може стати «Конфуціанськи орієнтована» модель гуманітаризації освіти, фундаментальним принципом якої є відповідність змісту і змісту освіти сутнісним характеристикам традиційної духовної культури, що базується, перш за все, на конфуціанських цінностях. Зокрема, в роботі прийнята до уваги конфуціанська концепція зв'язку мистецтва і ритуалу, яка має першорядне значення для традиційної китайської культури.

Принцип свідомої освіченості, проголошений Конфуцієм («Вчення без роздуми марно, але міркування без навчання небезпечно» [216, с. 79]);

Принцип *гуманного управління*, висунутий філософом Мен-цзи, учнем Конфуція, можна передати такими словами вченого: «Гуманне управління означає добродійне правління, коли підпорядкування людей заслуховується добротою» [там же, с. 80];

Принцип *мудрого недіяння* був сформульований філософом іншої школи – Лао Цзи. Даний принцип даосизму передбачає ухилення від активного втручання в дії підлеглих правителю людей, за умови, що вони відповідають вимозі «природності» [там же, с. 84].

Принцип *самозречення* був запропонований Чжао-цзи, який також слідував вченню про «Дао». Цей принцип пов'язаний з ідеалом моральної свободи людини. Для того, щоб людина не ставала «рабом речей», тобто – істотою, націленою лише на матеріальні блага культури, Чжао-цзи висунув вимогу «не думати про себе», але слідувати «Дао» як належного.

Принцип *золотої середини* або «рівноваги» («Чжунхе» - 中和) [195, с. 163] є спільним для конфуціанства, даосизму та інших філософських учінь Китаю. Він корениться глибоко в народній свідомості, в менталітеті кожного китайця. По суті, даний принцип є дуже близьким концепту «маат», ясно усвідомленого стародавніми єгиптянами і поняттю «гармонії», глибоко осмисленого в класичній філософії Стародавньої Греції. Ідея «гармонійного існування» і «гармонійного людини» надихала європейську педагогіку Нового часу. Вона по-своєму втілена в змісті та устрої початкової школи в багатьох країнах сучасного світу.

Тепер потрібно встановити – яким **умовам** має вдовольняти процес формування здатності майбутніх вчителів музики до керування хором.

У визначенні форм педагогічної роботи з формування здатності майбутніх вчителів музики до керування хором ми відштовхнулися від суджень відомих хормейстерів і музикантів-педагогів щодо головної проблеми диригентсько-хорової підготовки студентів музично-педагогічних ВНЗ. Як зазначила Г. Падалка: «Недоліком навчально-виховного процесу на

музично-педагогічних факультетах є відірваність диригентсько-хорової практики студентів від безпосередньої практичної роботи. Студенти ретельно відпрацьовують техніку диригування, вчаться керувати найменшими нюансами хорового звучання, спираючись виключно на власну уяву і підтримку фортепіанного виконання партитури. Створюється парадоксальна ситуація: через об'єктивні причини студенти засвоюють мистецтво управління хором без хору. Хоровий практикум певною мірою заповнює ці прогалини у підготовці, надаючи студентам можливості роботи з хором. ... Розширити форми безпосередньої роботи з хором може активна участь студентів у керівництві шкільними художніми колективами» [142, с. 56-57].

Наведена думка Г. Падалки була висловлена ще у 1995 році, але сьогодні ситуація не змінилася на кращу. Вона навіть погіршилася з тої причини, що хоровий спів поступово втрачає роль найбільш масової форми музикування в школах. Вокальних колективів стає у школах все менше, а їх якість знижується. Отже, ми не розраховуємо на те, що формування здатності майбутніх вчителів музики до керування хором можливо здійснювати на базі шкільних хорових колективів (гуртків, студій). В розробці методики ми прийняли за основу звичайний академічний комплекс хорових дисциплін, до якого входять

Розроблена методика передбачає активне використання різних форм кооперації студентів між собою. «В практиці диригентських занять – пише Г. Падалка – теж є місце для самостійних педагогічних проявів студентів. Можна, наприклад, використати форму своєрідної допомоги старшокурсників студентам молодших курсів, зокрема, відпрацювання прийомів диригентської техніки. Користь від такої роботи двобічна. Доцільно залучати студентів, присутніх на занятті, до виконання партитур замість концертмейстера. На заняттях хорового класу необхідно звертати

увагу на формування диригентських навичок не тільки виконавського, а й педагогічного плану» [там же, с. 61]

Проблема визначення умов підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з хором вже розглядалася в дослідженнях, присвячених різним аспектам навчально-виховного процесу. Певні умови, встановлені дослідниками є цілком актуальними для нашої методики.

Так, скажімо, заслуговують уваги положення, встановлені Л. Бірюковою у дисертації «Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти» [22]. За думкою дослідниці «У дисертації визначені психолого-педагогічні умови, котрі забезпечують:

- індивідуалізацію навчального процесу, яка дозволяє пізнати можливості кожного студента та дає простір для визначення змісту і завдань індивідуальних занять зі студентом, що допомогло з'ясувати характер психолого-педагогічного спілкування викладача зі студентом;

- цілеспрямований розвиток музичальності та окремих фахових здібностей через розширення знань про природу й особливості їх функціонування, набір спеціальних методик вправ для постійного розвитку;

- свободу вибору ціннісної орієнтації та вектора самореалізації в процесі диригентсько-хорової підготовки, спрямованої на самовизначення у практичній діяльності;

- атмосферу спонукання студентів до самостійної творчої діяльності, яка спрямована на реалізацію фахових знань, умінь та навичок; вибір хорового репертуару з урахуванням вікових і психологічних особливостей школярів;

- самостійне визначення художньої цінності музичних творів; критичне оцінювання своїх можливостей і прагнення до самовдосконалення;

– інтегративні зв'язки компонентів диригентсько-хорової підготовки, що цілісно впливають на якість і гармонійність процесу фахового становлення майбутнього керівника шкільного хору» [там же, с. 13-14]

Приймаючи до уваги дані положення, що мають універсальний характер і можуть бути враховані в будь-якому методичному контексті, ми визначаємо ще й специфічні умови роботи, які відповідають синергійному підходу до формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором. Отже, запропонована методика формування здатності музиканта-педагога до керівництва хором може бути ефективною за таких умов роботи:

Першою і дуже важливою умовою реалізації розробленої методики є усвідомлення кожним майбутнім учителем музики суті синергії хорового співу. Це ніяк не означає, що студент повинен докладно вникнути в теорію синергетики. Йдеться лише про знайомство з основними ідеями цієї новій галузі знань. Кожен студент має усвідомити явище синергії в природі, суспільстві і психічному світі. Особливо важливо для нього осмислити прояви принципу синергії в музичному мистецтві і педагогічній діяльності.

Розуміння суті синергії дозволить зробити усвідомленим пошук кожним студентом свого індивідуально неповторного шляху досягнення внутрішньої гармонії між його здібностями, уміннями і знаннями (інтраперсональної синергії). Тільки шляхом усвідомлення всіх сторін і складнощів проблеми інтраперсональної синергії майбутній учитель музики може прийти до знаходження свого способу її вирішення. Тому другою важливою педагогічною умовою є позитивне стимулювання креативності, зокрема – заохочення творчого ставлення студентів до пошуку власного варіанту досягнення автосинергії.

Третя умова реалізації методики – особливо на її другому етапі – це усунення принципових комунікативних перешкод для взаємодії майбутнього вчителя музики і хору. Принциповою перешкодою в цьому

відношенні може бути так званий мовний бар'єр, незрозуміння хором мови диригентських зауважень. Наприклад, робота китайського студента з хором українських школярів може бути просто «провалена» через погане знання вчителем-диригентом мови хористів. Тому, доречі, проведення експериментальної роботи передбачає, що студенти мають спілкуватися з хором за допомогою рідної мови. Це зумовило проведення частини експериментальної роботи в Китаї, на основі хору китайських студентів. У більш рідкісних випадках принциповою комунікативною перешкодою може бути різко негативне ставлення хору до студента, або студента до хору. Дослідження відносин антипатії, неприязні, небажання студентів спілкуватися з хором чи один з одним не було нашим завданням. Очевидно, що вони є потужним диссинергійним чинником, який необхідно якимось чином виключити.

Четверта умова – достатня мотивація хору, його бажання брати участь у навчальній роботі. Індивідуальна мотивація учасників хору може бути дуже різною. Однак можна говорити і про деякі мотиви, що об'єднують усіх або, принаймні, більшість хористів в їх прагненні до спільного співу. Основними мотивами співочої діяльності школярів є задоволення від співу, бажання самоствердження в колективі, товариські відносини з іншими учасниками хору, та інтерес до виступів на сцені. Студентський хоровий колектив мотивований також прагненням до професійного вдосконалення і академічному успіху.

Для того, щоб встановити необхідні довірливі відношення з учнями в класі або учнівським хором, учитель музики має бути озброєний певними знаннями і моделями поведінки. До цього потрібно готувати студентів на заняттях у ВНЗ. Майбутній учитель музики має оволодіти такими знаннями і моделями у роботі з однокурсниками. У процесі занять з хором чи ансамблем, майбутній вчитель музики може постаратися викликати у своїх колег професійний інтерес до тієї чи іншої виконавської задачі, розпалити

їхню цікавість, пробудити бажання випробувати свої можливості. Сильною мотивацією може стати інтерес до нового твору, до нових художніх вражень і переживань, до почуття естетичної насолоди.

Також не слід нехтувати можливістю пробудження у хористів агонального (за типологією Б. Додонова) мотиву. Вони особливо ефективні у роботі з учнями середнього шкільного віку. Завдання, які містять елементи змагання, психологічної боротьби найкраще давати у формі дидактичної гри. Зазначимо, що ігровий та агональний компоненти можуть бути введені в будь-яку форму роботи імпровізаційно, якщо керівникові потрібно посилити мотивацію участі хористів у спільній роботі.

П'ята умова роботи - здійснення координації планів, методів і репертуару навчальної роботи зі студентом в диригентській класі (індивідуальні заняття) і хоровому класі (групові заняття). Такого роду координація не є обов'язковою умовою. Однак, його дотримання бажано для найбільшої ефективності впровадження в навчальну практику розробленої методики.

2.3. Методи формування здатності майбутнього вчителя музики до управління хором на основі синергійного підходу.

Методика роботи з формування здатності до управління хором передбачає 2 етапи.

Перший етап названий *автосинергійним*. Цей етап присвячений освоєнню механізмів інтраперсонального синергії. Передбачається, що майбутній учитель музики на цьому етапі роботи виконує кілька головних завдань. По-перше, він має отримати чітке теоретичне і практичне уявлення про всі свої професійні якості, що відкривають для нього можливість управляти колективним співом учнів, тобто виконувати функцію диригента-хормейстера. Специфіка нашого методичного підходу є, зокрема

в тому, що студент має отримати уявлення про фізичну і психологічну синергії, яка складає основу колективного вокального інтонування (екстраперсональна синергія) і диригентського управління хором (інтра- та інтерперсональна синергія).

По-друге, студент має отримати якомога чіткіше уявлення про те: які з його власних професійних якостей, що входять в обов'язковий комплекс здатності до управління хором, сформовані на достатньому рівні, а які якості мають бути поліпшені, «доведені» до необхідного рівня.

По-третє, автосинергійний етап роботи має допомогти студенту знайти свій власний індивідуальний варіант узгодження його здібностей на основі усвідомленого прагнення до синергійного ефекту. Зокрема, передбачається оптимізація енергетики процесів вокального інтонування та управління колективним співом, освоєння синергії музично-інтонаційних уявлень і фізичних (мануальних, мімічних) диригентських дій.

У методичному забезпеченні даного етапу педагогічного процесу ми прагнемо подолати один поширений недолік підготовки студентів щодо диригентської жестикуляції. Мається на увазі механістичність оволодіння диригентською технікою. Ми прагнемо так побудувати роботу, щоб вона відразу була націлена на осмислений жест, тобто на жест, підкорений конкретній художньо-виконавській задачі.

Основними формами роботи на даному етапі є індивідуальні заняття в класі з використанням фонограми, керівництво хоровими партіями у виконанні концертмейстера, самостійна позакласна робота (вправи та інші завдання).

Другий етап методичної роботи охарактеризований як **інтерактивний**. Завдання майбутнього вчителя музики на цьому етапі є в тому, щоб навчитися використовувати свідомо освоєний особистісний потенціал (психологічні здібності, вміння і знання) у досягненні взаємодії (інтерації) з співаками хору заради досягнення ефекту екстраперсональної

синергії хорового виконання. Ці завдання здаються на порядок складнішим, ніж завдання попереднього етапу. Вони вимагають від студента й більшої працездатності, і більш міцної мотивації, і включення додаткових ресурсів особистості, які неможливо врахувати в узагальненій універсальній моделі здатності до управління хором.

Методика роботи на цьому етапі спрямована на формування умінь вчителя музики опановувати увагу школярів, спілкуватися з ними, дотримуватися певної мовленнєвої манери спілкування, ставити перед ними завдання музично-виконавського характеру, впливати на психологічний стан колективу, використовувати засоби попередження і коригування співочих дій хору, гнучко змінювати характер образу звучання тощо.

Основні форми роботи на цьому етапі є такими: а) рідкісні в силу об'єктивних причин заняття в хоровому класі, які передбачають практичну роботу студента з курсовим або факультетським хором; б) групові заняття в класі диригування з вокальним ансамблем, який складається з однокурсників і який служить навчальною моделлю учнівського хору; в) індивідуальні заняття в класі диригування.

Тепер перейдемо до описання методів першого – автосинергійного – етапу роботи. Ще раз підкреслимо, що пропоновані методи не заперечують традиційних, і не замінюють їх. Вони лише доповнюють традиційні способи і форми роботи, апробовані практикою навчання хорового мистецтва. При цьому, «спільним знаменником» для них виступає націленість на синергію (у всіх охарактеризованих вище проявах цього феномена в справі управління хоровим співом).

Так, наприклад, синергійний підхід у методиці природно інтегрується з методами інтенсивної, інтерактивної, діалогової, ігрової педагогіки. Наприклад, у практичній роботі ми застосовували деякі оригінальні методичні прийоми, запропоновані у роботі Ю. Кузнецова «Практичне хорознавство» [99]. Зауважимо, що методи автосинергійного етапу

підготовки використовуються не тільки на першому етапі. Деякі з них зберігають своє значення і на другому етапі педагогічної роботи.

На першому етапі роботи приділяється велика увага фізичним вправам, що координують і оптимізують енергетичні процеси дихання, жестикуляції, рухів корпусу і всього метаболічного процесу. Для забезпечення цього фронту роботи використовуються методи традиційної китайської системи «цігун», зокрема – елементи гімнастики «тай-цзі-цзюань».

Комплекс рекомендованих вправ зв'язаний з цілісною концепцією життя, яка склалася більше двох тисяч років тому в традиції народів Китаю, Індії, Індокитаю. Значний внесок до цієї концепції життя був внесений Конфуцієм та його послідовниками, які вважали, що для того, щоб людина жила правильно, їй досить «врівноважити Небо і Землю», тобто привести всі процеси, що протікають в тілі, до «первинного порядку речей».

Як йдеться у старовинних текстах [49, 116, 124], для цього потрібно просто «сісти і заспокоїтися (розслабитися)», ніби «увійти в Потік». Слово «потік» має тут метафоричне та метафізичне значення. Його називають «Стовпом Тайцзі», тобто «Небесним Стовпом». У цьому стовпі дві первинні енергії Інь і Ян мають врівноважуватись. І тоді досягається Правильний Стан. Звичайно, ми не нав'язуємо студентів філософії «Небесного Стовпа», але практичні рекомендації, на зразок «заспокоїтися і увійти в потік» є цілком дотепними. Вони легко стикуються з відомими на Заході методиками психологічної корекції на основі принципу автосугестії.

Для керівника хору і хористів дуже важливе значення має дихання. Майстри цігуна кажуть: «Навчися правильно дихати – і зміниш свою долю». Вони мають на увазі той факт, що дихання – запорука життя. Отже, на кожному занятті (з цього воно починається) студент спочатку має заспокоїтися, а потім кілька хвилин присвятити диханню і контролю над ним.

Досягнення стану спокійної рівноваги дозволяє концентрувати слухову увагу і витончити слухове сприйняття. В практиці «ци-гун» є образний вираз «Тянь ер тун», тобто - «осягнення Небесного Вуха». Дійсно, вправи гімнастики «тай цзі» роблять слух тоншим, перш за все, у прямому фізіологічному відношенні. Один з майстрів-винахідників системи «тай цзі» - Чжоу Цзунхуа – мав поганий слух, бо ще у дитинстві пошкодив одне вухо. За допомогою фізичних занять і медитації він вдосконалив свій слух настільки, що міг чути розмову людей, які перебувають в іншому приміщенні при закритих дверях. Як кажуть майстри, «Небесне Вухо» - це також досконалість слуху в психологічному і духовному відношеннях. Мається на увазі уміння «сприймати інформацію з тонкого плану і спілкуватися з ним» [124] Вплив позиції тіла керівника хору і його дихання на концентрацію уваги та посилення слухової сприйнятливості, чутливості – це важливий феномен, який ігнорується багатьма методиками навчання хормейстера і диригента. Але він має стати предметом наукової та методичної розробки.

Після того, як студент увійшов у режим спокійного дихання і уваги, зосередженої на біоенергетичному процесі, доцільно перейти до найбільш простих та ефективних поз і кінетичних вправ. Перша вправа («Стовп Тайцзі»), за описанням С. Зарецького [61], починається з займання правильної позиції: Стопи ніг розташовані паралельно на ширині плечей. Вага рівномірно розподіляється на обидві стопи так, щоб кінчики п'яти пальців ніг, п'яти і зовнішні зводи стоп упиралися в підлогу. «Коліна трохи зігнуті так, щоб лінія коліна проходила через вершину зводу стопи. Тіло злегка нахилено в поперек вперед, плечі опущені, спина округлена. Коліна повернені так, немов вони затискають м'яч. В результаті створюється легке натяг в паху. Підборіддя злегка нахилений до грудей, верхівка тягнеться вгору, немов голова підвішена на мотузці».

Для майбутнього вчителя музики і керівника хору дуже важливо відчувати цілісний енергетичний зв'язок між усіма частинами тіла. Енергія немов би «переливається» від одних органів до інших: «рух починається від стоп, посилюється в попереку і закінчується в кінчиках пальців рук. При цьому кисті розслаблені. Напруга може бути тільки в кінчиках пальців. Вектор сили ніколи не затримується в колінах, а передається в стопи. Ніколи не стоять на одній стопі, вага розподіляється відразу на дві стопи, стопи не відриваються від підлоги. Якщо вага знаходиться на одній стопі, то такий стан називають «подвійною вагою», і це вважається помилкою».

Відпрацювання вже тільки описаної першої позиції системи ці-гун дає з самого початку заняття правильне налаштування організму і дозволяє перейти до роботи над мануальними жестами. В «тай-цзі-цзюань» передбачені всі можливі типи концентрації та розподілу енергії «ці» в процесі рухів верхнього плечового поясу, рук, кистей і пальців. наприклад: «Руки розтягуються в протилежних один одному напрямках. ... Напружена кисть вважається помилкою. Крім цього, існує позиція «легкі ноги» і, відповідно, «легкі руки». У цьому випадку рух йде від кінчиків пальців рук до ніг. Стопа і кисть пов'язані між собою. При цьому кисть має бути максимально розслаблена» [там же].

Зауважимо, що судження майстрів хорового мистецтва майже буквально співпадають з розглянутими принципами системи «цігун». Так, наприклад, Анатолій Мархлевський висловлюється на цю тему так: «Що ж таке співацька установка? Нею називають таке положення голови, шиї, корпусу співака, котре найкраще сприяє роботі співацького апарату. Робоча співацька установка передбачає струнку і разом з тим ненапружену постановку корпусу, що забезпечує свободу скорочення м'язів черевного преса та діафрагми. Хористи повинні стояти або сидіти рівно, не сутулячись, плечі відводячи трохи назад, не хитаючись, дивитися прямо перед собою, не піднімати дуже високо голову і не нахилити її набік. М'язи

лиця мають бути розслаблені, рот добре відкритий, рухи язика вільні, але активні, м'язи нижньої щелепи та шиї розкуті.

Правильна співацька установка зумовлює повну свободу гортані, що необхідно для вірного співацького дихання, звукоутворення. Голос недосвідченого учасника хору, якому доводиться багато співати, часто незабаром після початку співу перестає слухатись, підкорятися волі співака. Це відбувається тому, що він не вміє керувати своїм диханням. Звичайного дихання, котрим ми користуємося у житті, для вокаліста недостатньо, йому потрібне посилене, спеціально організоване дихання, з яким пов'язані і розвиток голосу, і вміння володіти ним, і тривалість, і сила, й повнота звуку. Організувати дихання — значить зробити його найбільш зручним для співу» там же [120, с. 22].

Для тренування вокально-хорового дихання А. Мархлевський рекомендує дії, які аналогічні рекомендаціям гімнастики «ці-гун»: «Робота над диханням у хорі може проходити як на звуці, так і без участі голосових зв'язок. Нижче наводимо вправи для розвитку дихання без включення голосових зв'язок:

1. Коротко, але глибоко вдихнути, затримати вдих і якомога повільніше видихнути.

2. Вдихнути повільно, плавно, неначе збираючись проспівати розложисту мелодію (на 5 лічень), на мить затримати дихання (2—3 лічення) і також повільно, економно видихнути (на 5—7 лічень). Тривалість видиху слід поступово збільшувати. А щоб простежити плавність його проведення, рекомендується варіювати завдання на шиплячих та свистячих приголосних (з, ш, с)» [61].

Як бачимо, принципи східної системи фізичного і духовного вдосконалення «цігун» і принципи західного забезпечення належного психофізичного стану керівника хору нітрохи не конфліктують між собою. На жаль, обмежений обсяг дисертаційного тексту не дозволяє викласти

систематично і докладно весь комплекс вправ гімнастики «тай-цзі-цзюань», які можуть бути плідно використані під час занять з майбутніми керівниками хору. Однак навіть декілька наведених прикладів свідчать про те, що дана старовинна традиція є дуже корисною для досягнення студентом стану автосинергії, тобто, досягнення мети всього методичного комплексу першого етапу підготовки майбутнього вчителя музики.

Метод *«рельєфного інтонування»* спрямований на тренування здатності майбутнього вчителя музики до дидактично доцільної та вокально бездоганної демонстрації виконуваного твору або його фрагмента. Ця дія спирається на дві властивості, що були виділені в якості компонентів здатності до управління хором. Перша властивість – здатність до слухового уявлення того інтонаційного матеріалу, який необхідно продемонструвати хору. Другий компонент – володіння голосом, достатнє для того, щоб відповідний інтонаційний матеріал був проспіваний виразно, художньо-переконливо і естетично привабливо для учасників хору.

Видатний англійський диригент Генрі Вуд зазначив наступне: «Багато хто з диригентів і режисерів самі можуть показати голосом, як треба співати фразу або прочитати кілька рядків з щирим піднесенням. І це буває дуже корисно, якщо навіть вони не роблять цього весь час, а тільки в окремих випадках. Це має відношення і до диригування хором. Однак, як рідко доводиться чути, щоб диригент на репетиції показав хору фразу так, щоб вона на когось справила враження. У старі часи багато хто з керівників хору мали цю здатність, і аматори – учасники хору з нетерпінням очікували своєї щотижневої хорової репетиції, яка для них була і безкоштовним уроком співу» [36, с. 73].

Ще категоричніше про це говорять майстри хорового мистецтва: «Керівник або сам співає, або грає на інструменті. Як співати, так і грати треба з граничною ретельністю, тобто інтонаційно бездоганно і, в межах

можливого, художньо. Тільки такий показ твору можна визнати доцільним і цілком педагогічним» [148, с. 123]

Якщо вокальна демонстрація рекомендована і навіть необхідна у роботі з професійними та аматорськими хорами, то вона ще більше потрібна при роботі вчителя музики зі школярами. Про це говорили Л. Андрєєва і В. Локтєв [7], О. Раввінов [160], В. Соколов [159], Г. Стулов [185] і багато інших вчителів.

Формуванню вокальних умінь майбутнього вчителя музики служать заняття в класі вокальної підготовки. Однак – і це загальновідомо – стилістика і техніка сольного співу значно відрізняються від манери і техніки співу хорового. Багато студентів старанно займаються вокальною підготовкою і набувають міцні навички сольного співу, а потім намагаються застосувати ці вміння в хоровому мистецтві. Це часто призводить до конфліктів і непорозумінь. Викладач диригування має докладно розглянути цю проблему з кожним своїм студентом.

Перш за все, потрібно кожному студенту пояснити природу відмінностей між сольним і хоровим вокалом. Тут слід опертися на знання з історії музики. Наприклад, рекомендується повідомити студентам, що хорове мистецтво в європейській культурі отримало особливий розвиток завдяки культивуванню цього виду музикування в церковному обряді. Протягом приблизно півтори тисячі років європейської хорової музики змінювали один одного різні стилі (григоріанської монодії, органуму, арс нова, ренесансу, бароко та ін.). У східно-християнській церкві (Візантія, Болгарія, Румунія, Україна, Росія, Білорусія) також склався і розвивався близький за інтонаційними властивостями стиль інтонування.

При всій музично-мовній відмінності, в основі цих традицій лежить принцип «*canto plano*» (тобто, «рівного», «гладкого» співу). З цієї причини хорові твори професійних композиторів, навіть ті, які не пов'язані з своїм літературним текстом і змістом з церковною службою, зберігають

стильовий зв'язок і співочу естетику давньої духовної традиції. Прикладами можуть служити світські хорові твори Р. Шумана, Ф. Мендельсона, М. Глінки, П. Чайковського. Цей самий вокальний стиль і відповідна техніка співу прийняті в традиції виконання хорових обробок народних пісень (хори Н. Римського-Корсакова, А. Лядова, М. Лисенко, М. Леонтовича, А. Дворжака, Е. Гріга та ін.).

Становлення традицій сольного вокалу йшло за двома стильовими лініями: театральнo-сценічного (оперного) і камерного співу. В обох випадках – і в оперних, і в камерних творах – композитори враховували не загальні, а виняткові здібності музиканта-виконавця до вокалізації. Тому сольні вокальні твори вимагають особливої техніки (перш за все – техніки дихання, артикуляції, використання резонаторів), а часом – високої майстерності і віртуозності виконавця. На оці цілі спрямовуються методики навчання сольного співу, які використовуються викладачами-вокалістами в класі сольного співу.

Студент має в результаті такого пояснення зрозуміти, що «паралельне» освоєння майбутнім вчителем музики сольної та хорової технік співу в процесі вузівської підготовки – неминуче явище. Воно може створити передумову для ментального конфлікту або – що ще серйозніше – конфлікту співочих навичок. Для запобігання можливим конфліктам студент і викладач з класу диригування повинні свідомо працювати над тим, щоб майбутній учитель музики міг довільно «включати» ті навички співу, які відповідають конкретній музично-педагогічній задачі.

Для практичної напрацювання навичок хорового вокалу ми використовуємо, в першу чергу, рекомендації П. Чеснокова, К. Пігрова, В. Краснощекова. Справедливо пише останній з названих авторів, що «Співоча практика затвердила в якості основної, найбільш доцільної форми звукоутворення м'яку атаку звуку, що зберігає чистоту тембру і утворює

умови еластичної роботи зв'язок. Тверду атаку потрібно використовувати з великою обережністю...» [96, с. 169].

Перший рід вправ націлено на вдосконалення навичок звуковисотно точного інтонування (тобто, на досягнення ефекту «чистоти» співу). У цьому плані можна виділити два основних вектори роботи: а) завдання, що націлені на відтворення інтервальних структур піфагорейського, гармонійного та октавного темперованого строїв; б) завдання, мета яких полягає у розвитку навичок ладово упорядкованого інтонування.

Другий рід вправ дозволяє досягти метро ритмічного порядку і темпоритмічної виразності. Третій рід завдань пов'язаний з відпрацюванням навичок тонової та словесно-звукової артикуляції, а також з умінням довільно утримувати або змінювати тембральну якість звучання.

Для того, щоб безпосередньо готувати вчителя музики до демонстрації учням-хористам зразкового виконання всієї співочої партії або якогось фрагмента, ми використовуємо кілька спеціально розроблених методів.

Перший метод отримав назву *«стильового конфлікту»*. Його мета – продемонструвати студентові стильові відмінності сольного і хорового вокалу. За завданням викладача студент має заспівати одну і ту ж фразу (або кілька фраз, які утворюють цілісну музично-синтаксичну побудову), взяту з певного хорового твору двома різними способами. Зручніше за все використовувати добре знайомі студенту твори, вже розучені в хоровому або диригентській класі. При цьому, виконання у хоровій манері має бути гранично точним і виразним, а виконання в сольній манері має бути гранично характерним і перебільшеним в своїх особливостях (аж до виникнення карикатурного ефекту). Такі дії не завдають шкоди художній свідомості студента, оскільки шедеври сольного-вокальної музики не піддаються спотвореному виконанню. Робота будується тільки на матеріалі хорових творів.

Корисно звернутися й до «зворотного» прийому вокального переінтонування, коли береться фрагмент з віртуозною оперної арії і озвучується в хорової вокальної манері. Тут немає необхідності в гіперболізації відмінностей. Студент має лише вірно відтворити техніку і співочий стиль, властивий хоровому мистецтву.

Другий метод отримав назву «*Демонстрація експромтом*». Він також використовується на індивідуальних заняттях в класі диригування. Його зміст полягає в наступному: під час диригування розученого напам'ять твору студент зупиняється на вимогу викладача для того, щоб поправити уявну помилку уявних співаків хору. Студенту слід швидко, без підготовки заспівати фразу, обрану педагогом. Фрагмент повинен бути відтворений голосом добре у всіх сенсах (звуквисотному, темпоритмічному, артикуляційному, тембральному), оскільки він повинен стати зразком для наслідування. Цей метод є корисним для занять на всьому протязі курсу підготовки майбутнього вчителя музики. Він природним чином ускладнюється тим, що програма класу хорового диригування побудована з урахуванням послідовного освоєння все більш складних в технічному плані та все більш своєрідних в художньо-стилістичному відношенні хорових творів.

Низка методів спрямована на вдосконалення диригентської жестикуляції. Очевидно, що керування хоровим співом здійснюється, головним чином, засобами жестикуляції. Однак управління хоровим колективом далеко не вичерпується жестикуляцією. Це особливо важливо, коли мова йде про діяльність вчителя музики. Важливі усі форми і засоби впливу вчителя-диригента на хоровий спів учнів: обговорення виконуваного твору, роз'яснення виконавських завдань, демонстрація виконання співочих дій, взаємні відносини керівника і хору, авторитет учителя, ступінь вихованості та освіченості хористів, дисциплінарні засоби впливу тощо. Однак, якщо мати на увазі безпосередній процес управління

хоровим звучанням «в реальному режимі часу», то основою цього процесу є диригентська жестикуляція. Під жестикуляцією ми розуміємо в даному контексті всі м'язово-моторні дії диригента. До них відносяться: 1) мануальні жести; 2) міміка обличчя і характер погляду; 3) поза корпусу (постановка ніг, спини, рухи голови).

Освоєння «лексикону» диригентських жестів добре продумано і представлено в навчальних посібниках К. Птиці, К. Ольхова, Козачкова та ін. Загальною умовою для успішного виконання цих жестів (як окремо, так і в складному поєднанні їх у синергійні сенсомоторні програми) є достатній рівень енергії, високий м'язовий тонус. Про цю вимогу до диригента говорять майже усі диригенти: Вуд, Мінін, Ольхов, Пігров, Чернушенко.

В ідеалі диригентська підготовка має включати фізичні вправи, спрямовані на розвиток м'язів, гнучкості, пластичності рухової системи. Але реально на здійснення таких вправ викладачеві і студентові не вистачає часу. Тому ми розробили низку вправ, який позначили як «комплекс Чжунхе». (поняття «чхун хе» сприйнято з традиційної китайської філософії). Вправи даного комплексу засновані на елементах традиційної китайської гімнастики «тай цзі». Система тай цзі налаштовує організм на синергію мускулатури і сенсорики, підпорядковуючи весь організм збалансованому спокійно-активному стану нервової системи.

За задумом, пропоновані вправи повинні сприяти не тільки бадьорості, але також витривалості, працездатності студента. Крім того, вони сприяють підвищенню пластичності жесту, дозволяючи зробити його більш виразним. Мануальні жести – головний засіб управління процесом вокального інтонування. Саме на руки диригента спрямовано увагу хористів. Диригентські жести рук мають характер спеціальних знаків.

На думку ряду фахівців (пошлемося на яскраві новаторські роботи українського дослідника Олега Полякова [151]), можна говорити в повному розумінні слова про мову диригентських жестів. Дійсно, певні ознаки мови

тут очевидні. По-перше, існує диригентський лексикон, тобто – комплекс жестів, які мають певне значення. Причому, їх значення розуміються однаковим чином усіма учасниками хорового музикування. По-друге, усі подібні мовні елементи диригентської жестикуляції є підпорядкованими своєрідній граматиці, тобто – загальним для них правилам організації, а також логіці їх взаємозв'язку.

Із цього випливає, що послідовність диригентських жестів, що регулюють виконання якогось твору, утворює своєрідний кінетичний текст, який є послідовною аналогією до тексту музично-звукового. Цей жестовий текст може бути чітким і ясным або невиразним, «затертим», «брудним». Відповідно, він може бути добре зрозумілим або ледь зрозумілим для співаків хору. Звідси випливає важливе завдання підготовки майбутнього вчителя музики в диригентській класі: студент має поставитися до диригування як до мови, освоєння якої є обов'язковим чинником продуктивного спілкування з хором.

Для зміцнення семіотичної функції диригентської жестикуляції нами розроблений ігровий метод *«Розкриття шифру»*. Суть цієї гри-змагання полягає в тому, що один із студентів, який приймає участь у грі, отримує «шифровку», складену вчителем. У ній задано за допомогою словесних визначень низку різних елементів диригентсько-семіотичної системи. Студент має відтворити необхідні жестові знаки. Інший студент («дешифрувальник») має встановити значення кожного з продемонстрованих товаришем жестів. Потім учасники гри міняються функціями. Якщо жести, продемонстровані одним гравцем, є невиразними, неточними, «змазаними», але супротивник визначив їх функціональний зміст цілком вірно, то «дешифрувальник» отримує відповідні бали. Якщо ж зміст жесту зовсім не визначається, то підлягає штрафу той, хто продемонстрував диригентські жести.

Зауважимо, що функцію знака можуть отримати не тільки мануальні рухи, але й всі інші кінетичні прояви життєдіяльності керівника хору.

Тому, роблячи акцент на мануальній техніці, педагоги і майстри хорового справи не забували вказати на семантичне значення міміки і диригентської пози. На цих підставах у нашу методику включені мімічні етюди, подібні до тих, які служать формуванню акторської майстерності в театральних інститутах.

На практиці буває, що окремі мануальні рухи самі по собі засвоєні студентом твердо. Координація рук і міміки є. А зовнішньо-кінетичної синергії чомусь не відбувається. Цей недолік, як ми переконалися на власному досвіді, особливо притаманний китайським студентам. Вони здатні відпрацьовувати до найвищої досконалості якийсь окремий елемент, але потім не можуть з'єднати всі елементи в одну цілу кінетичну програму. Для того, щоб тренувати природну зв'язність жестів ми використовуємо техніку «тай цзі» в розробленому комплексі вправ «Чжунхе».

Метод «*Вітер і кістка*» служить завданню формування крайніх (полярних) станів м'язової-моторної системи. Цей метод відповідає стародавньому китайському принципу опанування протилежних природних матеріалів, предметних станів і сил. Наприклад, студенту дається завдання відтворити у жестах фрагмент хорової партитури та, немов би він весь перетворився на твердий предмет, немов би «закостенів». Ідея полягає в тому, щоб студент відчув крайній ступень напруги тіла, стан повного закріпачення усіх м'язів і пережив психологічне відчуття неволі, підкорення. Потім той самий фрагмент рекомендується про диригувати так, ніби тіло студента перетворилося на «безтілесний» вітер, який гранично легко і миттєво змінює напрям руху, швидкість, силу. Тут має виникати психологічне відчуття непередбаченості, хиткості, випадковості, примхливості волі і настрою. Обидві ці крайності є катастрофічними для керівника хору. Але якщо майбутній вчитель музики може відчути і

відтворити ці стани, то він має більше шансів знайти потрібну рівновагу між ними. Ідеальний стан кінетики і, додамо, психіки керівника хору в процесі управління співом – це особлива рівновага (як кажуть китайські філософи – «золота середина»), яка не є ані геометричною серединою, ані математичним середнім значенням. Гармонія диригентського руху має бути діалектично рухливим, пластичним балансом між твердим матеріалом, грубим проявам сили і мінливістю процесів «перетікання» фізичної та психологічної енергії. Отже, принцип вправи: від одної крайності до іншої, від крайностей до гармонії.

Тепер розглянемо роботу над теоретичними знаннями про хор і виконувані твори. В цьому напрямку були задіяні навчальні тести з хорознавства і тестові завдання, пов'язані з конкретними творами хорового репертуару.

Методи робота над музичальністю як компонентом здатності до керування хором. Здатність до управління хором, зокрема – до дій, що безпосередньо направляють і корегують процес виконання конкретного музичного твору, в великій мірі залежить від якості слухового уявлення про твір, що виконується. Вся композиція твору повинна міцно зберігатися в пам'яті майбутнього вчителя музики в максимально повному, детальному вигляді.

Як ми помітили з досвіду роботи в Китаї, багато хто зі студентів, а іноді і молодосвідчені викладачі диригування недостатньо ясно розуміють важливість і сенс слухового уявлення про інтонаційну форму твору. Вони вважають, припустимо, що для успішного диригування одноголосним учнівським хором досить пам'ятати мелодію пісні і вміти впевнено відтворити її від початку до кінця. У цьому випадку, як вони вважають, це знання мелодії легко втілиться в диригентські жести, і співаки покійно посліdkують вказівкам керівника хору. Як показує практика, і як про це пишуть досвідчені диригенти, таке знання притаманне кожній музичальній

людині. Така музикальність є цілком достатньою для будь-якого учня, учасника дитячого хорового колективу. Але цього зовсім недостатньо для керівника хору. Керівник має володіти, перш за все, цілісним звуковим образом форми. Тобто, він має уявляти собі всю композицію як цілісну просторову форму, в якій є композиційно-тематичні розділи, ділянки ладових і тональних модуляцій, каденції, кульмінації тощо. Учитель має добре орієнтуватися в цезурах і уявляти собі їх як цілісний план руху, в котрому є ділянки дій, що розділяються легкими цезурами, і є глибокі цезури, де рух призупиняється. У розробленій методиці передбачено послідовне просування в напрямку освоєння композиційного устрою творів.

Вже на перших уроках доцільно використовувати метод, який названо *«рефлексія вражень»*. Спершу студент знайомиться з хоровим твором, який демонструється у звукозапису. Якщо фонограми твору немає в розпорядженні викладача, можливо озвучення партитури на фортепіано. Зрозуміло, що другий варіант є набагато менш ефективним. Після прослуховування твору студент має згадати свої художньо-образні враження в їх послідовності і постаратися їх охарактеризувати. Сенс цього етапу завдання – не у точності або глибині характеристик, а в здатності відновити послідовність реакцій.

Перед другим (повторним) прослуховуванням того ж самого твору чи фрагменту студентові дається установка: виявити і оцінити складність управління хором в процесі виконання даного твору, зокрема - виявити ділянки порівняно легкого, безпроблемного розвитку форми і моменти, що вимагають активного втручання диригента.

Другий метод роботи в цьому ж напрямку позначено як *«Складання диригентської карти»*. Тут передбачається більш ретельна і деталізована робота студента з партитурою. Багато підручників з хорознавства детально характеризують хід і аспекти аналізу партитури. Є навіть окремі посібники

на цю тему. Наш підхід, націлений на досягнення синергії, не вимагає повного охоплення всіх властивостей форми твору.

Однак, необхідно виокремити: а) найбільш важливі у виразному сенсі деталі композиції, б) найбільш важкі в вокально-технічному відношенні моменти, чреваті збоєм, порушенням екстраперсональної синергії.

Для роботи над диригентським планом дій нами залучена адаптована методика графічного відображення форми, яка була розроблена в дисертації Сян Чжао. Побудова «графічного аналога» опирається на людську здатність уявляти, мислити звуковий процес у вигляді лінійної просторової структури. На таке ж уявлення спирається і звичайний нотний запис музичного тексту. У графічній схемі позначаються початки всіх головних композиційних розділів. Одні з них представлені синтагмою словесного тексту і музичною фразою, що виписана нотами. Якщо форма хорової п'єси побудована за принципом строфічності (як більшість творів в жанрі пісні), і кожна строфа має однакове музичне оформлення, то нотний текст не виписується. Також схема фіксує музично-інтонаційну кульмінацію в структурі строфи, а також основну музичну кульмінацію всього твору. Важливий компонент схеми – знаки цезури між частинами і, якщо форма є достатньо розгорнутою, між музичними реченнями (легкі цезури, що розділяють музичні фрази можуть бути відзначені тільки в тих випадках, коли вони мають особливий художньо-виразний сенс).

Як рекомендують майстри хорового мистецтва, в процесі роботи над твором бажано встановити і обговорити зі співаками хору усі найбільш важливі драматургічні «повороти» в словесному і музичному тексті. Тому в схематичному плані твору позначаються всі важливі смислові акценти, тобто слова і мотиви, які потрібно при виконанні виділити за змістом. Важлива умова, яку потрібно дотримати студенту при складанні схеми – її наочність, простота зорового сприйняття. Схема повинна розміститися на одній сторінці тексту, щоб можна було її окинути одним поглядом.

Для формування максимально повного слухового уявлення керівника про виконуваний твір також розроблено спеціальні вправи.

Перша з них має форму дидактичної гри *«Поет і композитор»*. Суть її полягає в наступному: викладач або хтось із студентів (якщо заняття відбуваються в груповій формі) приймає на себе рольові функції «поета». Він вимовляє якусь фразу тексту з вивченого студентом твору. Студент (його ігрова роль - «композитор») має моментально відреагувати на цей фрагмент словесного тексту музичною фразою. Перед цим, зрозуміло, необхідно налаштуватися на потрібну тональність і уявити собі темп інтонування. Якщо обрана синтагма словесного тексту зустрічається в творі неодноразово, то студент має проспівати найперший варіант її мелодійного оформлення. Далі викладач може повторити такі ж самі слова. У цьому випадку, за умовою завдання, студент має озвучити наступний варіант інтонаційного втілення даного словесного звороту.

Подібна багаторазовість звукового оформлення однієї словесної синтагми характерна для поліфонічних форм. Наприклад, у творі Д. Перголезі *«Stabat Mater»*, яке призначене для двухголосний дитячого хору, зустрічаються численні імітаційні проведення однієї теми від різних тонів, у різних регістрах, у різних тональностях.

Цю гру можна проводити як змагання двох композиторів або двох команд. За кожну правильний і точний у вокально-інноваційному плані варіант відповіді зараховуються два бали. Якщо інтонація була нечіткою, мала помилки – 1 бал. Якщо відповіді не було, або його якість було незадовільною, студент зовсім не отримує балів.

Друге завдання спрямовано на формування здатності пам'ятати і контролювати весь текст музичного твору. Ігрова форма названа *«Диригентським орієнтуванням»*.

Важким, але корисним методом є регламентована імпровізація на матеріалі твору. Наприклад – імпровізація мелодійного варіанти кадансу,

імпровізація підголоску чи орнаментального доповнення до основної мелодії.

Методика передбачає завдання, спрямовані на формування необхідної волюнтарної здатності до досягнення внутрішньої і зовнішньої синергії. Цій меті служать методи «Звіт про задуми», «Звіт про досягнення», дидактична гра «Сказано - зроблено».

Другий етап процесу формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором названо *інтерактивним*.

Завдання цього етапу є такими:

1) сформувати вміння студента чітко визначати і пояснити учням завдання їх взаємодії у процесі співу; 2) сформувати вміння узгоджувати внутрішні слухові уявлення керівника хору з його зовнішніми (фізичними) діями; 3) сформувати навички оперативного реагування на прояви диссинергії у процесі хорового співу.

Основними формами роботи на даному етапі є індивідуально-групова форма (робота в класі диригування з мінімальним вокальним ансамблем) і робота з хоровим колективом.

Найбільше значення на даному етапі отримує група методів формування здатності вчителя музики досягати художньої консолідації хористів (екстрасинергії). Ця область методів особливо важлива і специфічна в контексті синергійно орієнтованої методики. До основних методичних прийомів відносяться: а) вправи на випрацювання якісного унісонного звучання голосів, в якому на самому елементарному рівні керівник і хор відчують ефект екстра синергії; б) вправи на побудову консонуючих інтервалів і акордів (мажорних і мінорних тризвуків, тризвуків із затриманим і розв'язаним тоном), в яких реалізується принцип «вертикальної» гармонії, синергії голосів, що звучать «паралельно».

Важливим елементом методики, що націлена на вдосконалення комунікативності майбутнього вчителя музики є формування й розвиток

уміння репрезентувати хору завдання на кожному етапі роботи над художнім твором, чи над виконанням якого-небудь іншого завдання. Цей момент роботи є дуже важливим, особливо для учителя музики у роботі з учнями.

Про дану сторону діяльності керівника хору чи оркестру часто висловлювалися видатні майстри. Так., скажімо, Г. Вуд зауважив: «Знайомте хористів зі змістом твору, який їм належить виконувати; читайте їм текст, правильно вимовляючи слова і підкреслюючи їх смисл; малюйте їм цілі картини, перш ніж приступити до вокальної сторони справи» [36, с. 50]. В контексті синергійного методичного підходу така рекомендація є принципово важливою. Хористи дуже повільно і тяжко просуваються до синергійного поєднання зусиль, якщо вони недостатньо ясно розуміють і відчують мету своїх дій. І навпаки, коли мета дій чітко зрозуміла кожному учаснику хору, вчителю-керівникові набагато легше спрямовувати процес вокальних дій до потрібного системного результату.

З цієї причини в нашій методиці приділяється спеціальна увага такому компоненту роботи керівника хору, як постановка завдання. Вона має бути лаконічною. Майстри хорового мистецтва попереджають, що багатослів'я спричиняє негативний ефект. Завдання має бути поставлене коротко і ясно. Для цього передбачені спеціальні вправи. Студенту дається для самостійного вивчення художній твір і обговорюються умови, в яких він має працювати з цим твором. Наприклад: «Потрібно розучити новий твір (скажімо, китайську народну пісню «Ластівка») з учнями середнього шкільного віку. Що потрібно пояснити і якими словами перед першою спробою виконання?», «На що потрібно звернути увагу при повторному приспівуванні твору?». Студент має підготувати самостійно письмовий текст таких «передмов». Потім він має озвучити даний текст перед хором або невеликим ансамблем своїх однокурсників. Після цього потрібно з'ясувати в процесі вільного обговорення – чи була зроблена передмова

ясною з боку визначення мети і характеру вокально-інтонаційних дій учасників хору. Важливо, щоб кожний студент отримав не тільки оцінку викладача, а й безпосередній відгук (як зараз кажуть, «фідбек») від інших студентів, на сонові якого він може покращити своє уміння спрямовувати хор на досягнення екстрасинергійного результату дій.

За думкою П. Ковалика: «Творчий зв'язок у системах взаємодії «учитель – учень», «художній керівник - хоровий колектив» базується переважно на професійних засадах, діалозі суб'єктів взаємодії, певному комплексі комунікативних засобів, обумовлених сприятливою творчою атмосферою, сформованим оптимально-довірливим тоном стосунків, особистісно-психологічною поведінкою учасників (у класі, на репетиції, у концертно-сценічній дії)». [80, с. 5]

Ясна річ, що мета хорового співу буває різною. Але навіть якщо головною метою співу є відчуття позитивної «енергейї», отримання задоволення від самого процесу співу, то і на таку мету треба уміло направити свідомість усіх членів хорового колективу. Найбільш складні ситуації виникають тоді, коли учні мають подолати певну технічно-художню проблему. Такі випадки вимагають від вчителя певної майстерності, бо йому потрібно підтримати художньо-образний орієнтир співу (про нього потрібно дбати за будь-яких умов) і при цьому звернути увагу і мобілізувати психологічні сили хору на подолання технічної перешкоди. У подібних випадках студенту варто шукати (разом з викладачем і співкурсниками) художньо-риторичні засоби: яскраві епітети, розгорнуті аналогії, метафори.

Розвитку комунікативних властивостей майбутнього вчителя музики має сприяти ігровий інтерактивний метод, що отримав назву «Психологічний портрет». Умови даної гри є такими: один з хористів (або ансамблю) секретно від усіх учасників гри отримує від вчителя таке завдання: непомітно придивитися до одного з учасників гри і потім надати

словесну характеристику його психологічного стану, емоційного тону, переживань, думок і темпераменту. Потім колектив має порадитися між собою і визначити – кого охарактеризував автор створеного словесного психологічного портрету. Якщо відповідь вірна – цей автор отримує «нагороду». Якщо рішення колективу не відповідає завданню, то вчитель називає ім'я визначеного ним суб'єкта. Якщо той, хто мався вчителем на увазі визнає хоча б на 50% справедливість даної характеристики, виграє той, хто «намалював» словесний портрет свого товариша.

Дана гра спонукає всіх членів хору (ансамблю) приглядатися один до одного, вчить бути уважними до психологічного стану кожного, розвиває здатність до емпатії, співчуття, взаєморозуміння, укріплює почуття єдності, сприяє дружбі. Якщо керівник хору не помічає, не аналізує, не враховує в роботі стану кожного співака і всього хору в цілому, всі його професійні дії можуть стати марними. Описана гра «Психологічний портрет» формує передумови для формування й розвитку здатності до інтерсинергійної взаємодії керівника і хору. При тому, вона є корисною розвагою, яка іноді потрібна для розрядки напруги і відпочинку від співу.

Дидактична гра «*Настроювач хору*» розвиває здатність спілкуватися з колективом з різних конкретних приводів. Необхідно створити психологічний клімат роботи над конкретним твором. Для цього – дати інформацію, дати допоміжні художні тексти, що створюють настрій. Зробити зауваження, якщо потрібно. Дати загальне художнє повчання. Дати звуковисотну настройку, метроритмічну настройку.

Інтерактивності служать: Мультимедійні тест (аналіз диригентської роботи), ігри-змагання «Управління терменвоксом», «Витримай тональність», «Витримай темпоритм», «Диригентське свавілля», «Сонористична імпровізація», «Інтоніційна заноза».

Особливість диригентських жестів полягає в тому, що вони, подібно до музично-інтонаційних знаків і знаків інших художніх мов, не є

«конвенціоналами» (тобто, чисто умовними знаками). Всі вони мають іконічний характер. Це означає, що будь-який диригентський знак має форму, в чомусь аналогічну тому змісту, на який даний знак вказує. Завдяки цій подібності майже всі диригентські жести можуть прочитуватися без докладних пояснень їх значення. Дана властивість диригентського жесту часто характеризується як «виразність». Це абсолютно справедлива характеристика. Однак для того, щоб зміст і значимість «виразного жесту-знаку» були цілком зрозумілими для студентів, в розробленій нами методиці передбачено низку спеціальних завдань.

Перше завдання ми назвали «Управління терменвоксом». Воно має напівсерйозну форму художньої гри. Перед першим проведенням гри студент знайомиться з незвичайним електронно-музичним інструментом – терменвоксом. Цей інструмент був винайдений відомим радіоінженером Лео Терменом на початку ХХ століття [190]. Незвичайне звучання терменвоксу породжувалося електромагнітним процесом (змінною напруги в системі двох конденсаторів). Неймовірно безперервний, штучно позбавлений призвуків, густо вібруючий звук терменвоксу дивував уяву, справляв враження космічної таємничості. Управляти звучанням потрібно було за допомогою рухів рук, які постійно змінюють своє положення відносно двох антен конденсаторів. Одна рука регулювала гучність, інша – висоту тону. Антени конденсаторів мали дуже високу чутливість. Найменший рух руки чи пальців виконавця миттєво та відчутно озивався на якості звучання, точніше - на його гучності та висоті тону. Продемонструвати роботу терменвоксу можна за допомогою численних відеозаписів в мережі Інтернету.

У дидактичній грі «Терменвокс» беруть участь студенти, які вже ознайомлені з пристроєм і функціонуванням електронного інструменту Лео Термена. Один зі студентів стає музикантом-виконавцем, а всі інші стають терменвоксом. Перед виконавцем встановлюються дві умовні

«антени». Ними можуть бути будь-які предмети які добре видно всьому хорові.

Перше завдання виконавця – «включити» терменвокс жестом вступу, але тримати обидві руки на максимальній дистанції від «антен». Хор реагує на жест вступу миттєвим «гудінням» на «піано» у найнижчому своєму регістрі. Рекомендується вимовляти голосну фонему «у», яка є найзручнішою для такого інтонування. Утворюється широкосмуговий (в акустичному сенсі) або вузькосмуговий кластер тонів, який не позбавлений колориту і естетичної привабливості. Наближення правої руки до антени є умовною дією, яка веде до підвищення висоти тону. Таке саме переміщення лівої руки має викликати реакцію посилення гучності кластера. Комбінуючи рухи обох рук студент-виконавець варіює звучання в досить широкому динамічно-висотному спектрі. Якщо такі дії виконуються студентами свідомо за наміром (не випадково) і впевнено, можна дещо ускладнити «виконавську техніку» і відповідні ефекти звучання. Так, скажімо, можна умовитися про те, що відведення правої руки в сторону буде означати послідовний перехід від фонемі «у» до фонемі «і». У зв'язку з тим, що обсяг глоткової порожнини зменшується при зміні гласних фонем у послідовності «у»-«о»-«а»-«є»-«і», змінюється тембральна якість звучання: звук стає все більш світлим і округлим. Ліва рука може відтворити специфічний рух, що спричиняє звук *vibrato* (цей ефект особливо наближає звучання голосів до звуку терменвоксу).

Описана гра є корисною у багатьох відношеннях. По-перше, вона вимагає від хористів напружено уважного стеження за діями керівника, за найменшими, навіть дуже тонкими рухами його рук і пальців. Учасники хору мають не просто стежити, а миттєво реагувати своїми вокальними діями на ці рухи. Отже, члени студентського хору навчаються цінувати жестикуляцію саме як могутній чинник співочих дій.

По-друге, вільна і «несерйозна» гра дозволяє кожному майбутньому вчителю музики, навіть мало талановитому і дуже сором'язливому, відчувати з усією очевидністю зв'язок між своїми мануальними жестами і звуковою реакцією хористів. Така безпосередня і різка реакція значно менше відчутна коли студент керує виконанням вже відомого і вивченого хором твору. В таких випадках хор звичайно співає «за інерцією», за звичкою. Співаки хору підсвідомо неохоче змінюють звичний хід виконання своєї партії. Тільки дуже сильні, енергійні дії студента-керівника можуть виводити хор з стану інерційного співу. В описаній грі інерції немає зовсім, і тому хор стає послухним інструментом, який допомагає кожному, хто вийшов «грати на терменвоксі», відчувати свою здатність реально керувати процесом творення акустичної форми за допомогою голосів хору. В цій ситуації виконавець-керівник може уловити найважливіший ефект синергії своїх дій та вокальних дій хористів.

По-третє, той, хто «грає на терменвоксі» може проявити здібність до імпровізації невеликого художнього твору в стилі сонористичної музики (з елементами техніки «обмеженої алеаторики»). У всякому разі, можливостей варіювання звучності достатньо для створення оригінальної композиції, з вступом, темою, розробкою, кульмінаціями і завершенням (перший зразок такої усної композиції може продемонструвати викладач).

На формування інтерактивного компоненту здатності до керування хором спрямована гра «*Утримай темпоритм*». Її дидактичною ціллю є також розвиток здатності до музикального мислення. Зокрема, йдеться про ігровий засіб розвинення темпоральних уявлень, почуття абсолютного і відносного музичного часу. Умови цієї гри є такими: змагаються два гравці, краще за все в присутності інших студентів - «уболівальників». На першому етапі гри один зі студентів займає позицію диригента. Викладач включає запис хорового твору. Студент починає «диригувати» даним твором. У якийсь момент педагог різко знижує (до нечутного рівня) гучність звуку, а

студент продовжує диригувати, орієнтуючись на внутрішнє слухове уявлення. В наступний момент (на свій розсуд) педагог знову додає гучності. Тут з'ясовується: чи «розійшовся» студент з темпоритмом твору, чи утримався в ньому. Оцінку дають «вболівальники», які теж контролюють на основі внутрішнього уявлення дії студента-«керівника». Такі ж самі умови гри пропонуються наступному учаснику, але змагання триває на матеріалі вже іншого твору. Можливим є такий варіант гри: участь беруть відразу два гравця. Вони стають спиною один до одного (щоб не збивати один одного неправильними жестами) і починають диригувати.

Дану гру доцільно проводити зі студентами, які вже мають початковий досвід диригентської жестикуляції, ознайомлені з основні жестовими схемами тактування. Музичним матеріалом для цієї гри мають стати знайомі студентам твори, які вже вивчені в класі диригування або в хоровому класі. Найважчий варіант гри – тактування твору по пам'яті, після однократного прослуховування виконавської версії твору. Для такого завдання потрібно обирати якийсь твір, що відноситься до загальновідомих шедеврів хорової музики.

Для успішного використання даного методу викладачеві слід ретельно підібрати фонограму. Найбільш легкі для даної гри твори – це такі, де від початку і до кінця витриманий один темп і один тип метричної організації музики. Більш складні і небезпечні помилками твори, у яких відбувається зміна темпу, або тактового розміру. Найважчий матеріал є твори з ділянками вільно організованого ритму, з численними уповільненнями і прискореннями руху, ферматами, різкими змінами ритмічних формул, змінами тактового розміру (поліметрія), використанням в багатоголоссі різних принципів довготної мензури (тріолі разом з дуолями, квінтолі тощо). Ступінь труднощі музичного матеріалу, заданого для студентів, однієї групи має бути однаковою.

Гра «Утримай тональність» має своєю дидактичною ціллю розвиток звукової пам'яті, формування чітких уявлень про звуковисотну структуру хорового твору, його партій, формування стійкого досвіду утримання хорового строю, зміцнення здібностей «внутрішнього» (беззвучного) інтонування, формування мануальної техніки показу вступу партії хору. Умови гри та ігрова мета: В грі використовується звукозаписувальна техніка: магнітофон або комп'ютер з відповідною програмою запису звуку. У грі беруть участь як мінімум 5 осіб. Четверо виконують ігрову роль хорових груп, один – роль диригента.

Викладач виконує функцію організатора. Він включає магнітофон на запис і далі надає ініціативу студенту-«керівнику» хору. «Хор» (тобто, студенти малої групи), підкоряючись жестам диригента, починає виконувати вже розучений раніше твір (інструментальний супровід в цій грі виключається.) У якийсь момент, на свій розсуд, «диригент» припиняє звучання голосів за допомогою відповідного мануального знака. При цьому, він продовжує тактування для того, щоб подальше внутрішнє інтонування співаками своїх партій залишалося синхронним. В наступний момент часу, також довільно обраний «диригентом», за його знаком весь хор, або тільки відповідна «група голосів» вступає і проспівує невеликий фрагмент. Потім «диригент» робить знак зупинки звучання на ферматі, уможливаючи уважне вслухання в тон (або в співзвуччя). На цьому процес диригування та виконання припиняється. Викладач вимикає звукозапис. Диригент має визначити за звучанням останнього інтонаційного елемента: а) чи змінився абсолютний рівень ладу у відношенні до камертону, або не змінився? б) якщо рівень ладу змінився, то він підвищився чи знизився? в) якщо він змінився, то на який інтервал?

Після того, як «диригент» дав свої висновки, «хористи» можуть з цим погодитися (в цьому випадку вони «несуть відповідальність» за висловлену «диригентом» думку), або вони можуть оскаржити висновок провідного

учасника гри. Той, хто «ризикнув» заперечити, повинен запропонувати свій варіант аналізу. Якщо він виявляється більш точними, ніж аналіз «диригента», такий «хорист» стає «керівником хору». Перевірка правильності відповідей здійснюється спершу «диригентом», а потім «арбітром» (викладачем) за допомогою камертона.

Зауважимо, що умови гри можуть варіюватися в великому діапазоні. Гра може включати різні способи стимулювання дій студентів, а також елементи, що ускладнюють ігрову мету. Для перших спроб проведення даної гри доцільно підібрати найпростіші хорові партитури – одноголосні або двохголосні (в простій гетерофонній або підголосковій фактурі). Спочатку не зайвим буде з боку педагога продемонструвати учасникам гри - які саме мануальні знаки слід застосувати для успішного здійснення ігрових дій. Також доцільно буде домовитися про те, що «зняття» вокального звуку і його «включення» мають відбуватися не в будь-який довільний момент часу, а в місцях синтаксичних цезур в музично-мовленнєвій тканині, найчастіше – наприкінці і на початку співочих фраз.

Для студентів старших курсів, які вже успішно справляються з таким ігровим завданням, можна ускладнити умови гри таким чином: «хор» виконує не уривок, а цілий твір, у якому диригент робить (за домовленістю) 2-3 зупинки звучання (фермати). Після закінчення твору здійснюється камертонова перевірка заключного тону або співзвуччя. Потім «диригент» повинен проаналізувати весь процес виконання і вказати на конкретні ділянки партитури, де, на його думку, виникали підвищення або зниження строю.

Гра «Розшифровка манускрипту». Дидактичні завдання: розвиток внутрішнього слуху (інтонаційних уявлень), удосконалення знань нотної графіки, розвиток стильових та жанрових моделей інтонування, розвиток виконавської інтуїції, розуміння взаємозв'язків між різними сторонами музичної форми.

Змагаються між собою двоє студентів або дві невеликі групи. Вони - «дешифрувальники». Викладач дає кожній «команді» два тотожних примірника «манускрипту», тобто – хорову партитуру, в якій немає ніяких словесних позначень, коментарів і ремарок: немає назви твору, імені автора музики і тексту, позначень характеру, темпу, динаміки, артикуляції, фразування. Такі партитури - німці називають їх «уртекстами» - явище цілком реальне і зовсім не рідкісне в давній історії музики (практично, епоха уртекстів тривала в Європі до кінця 18 століття).

Завдання «дешифрувальників» різноманітні: 1) визначити можливу назву; 2) встановити авторство музики і слів. Це можливо зробити у дуже «наближеному вигляді», через історичні, етнічні та персональні стильові поняття (наприклад: «композитор другої половини 16 століття», «майстер стилю рококо», «український композитор початку 19 століття», «апологет Ф. Ліста», «твір, що написаний у манері К.Дебюссі»); 3) розкрити авторський задум твору і представити партитуру в максимально повному вигляді.

Гра проводиться в три етапи. Перший етап: перегляд рукопису, прослуховування тексту внутрішнім слухом (програвання на інструменті виключається, бо створює неточні настройки і залишає хибне тембрально-артикуляційне враження). Другий етап: встановлення всіх музично-виконавських характеристик. Також потрібно вказати назву хорової п'єси, імена її композитора і автора слів (хоча б навіть як зовсім «безпідставне» припущення). На першому етапі оцінюються: 1) ступінь повноти, детальності «розшифровки»; 2) правильність використання елементів нотного запису твору; 3) коректність приписів з точки зору можливостей і зручності голосового відтворення тексту.

Для проведення третього етапу гри потрібно ще 2 таких же самих примірників уртекстової партитури твору. Командам демонструють в звукозапису виконавську версію твору. Після першого прослуховування

«дешифрувальники» доповнюють нотний запис словесними ремарками, знаками артикуляції і агогіки відповідно до пред'явленої їм виконавської версії. На третьому етапі гри оцінюються всі три параметри «розшифрованого тексту» (як і в попередній фазі), а також новий параметр – ступінь відповідності нотної «розшифровки» конкретним властивостям представленої виконавської версії. Останній етап гри починається з моменту пред'явлення учасникам авторської партитури. Тут розкриваються імена авторів музики і тексту, назва твору, всі авторські ремарки та вказівки виконавцям. Команди зіставляють оригінальний авторський текст зі своїми двома варіантами «розшифровки». Головний критерій у визначенні переможця – міра відповідності між авторською партитурою і першим нотним текстом, оформленим без підказки з боку реального звучання твору. Додамо таку методичну рекомендацію: На другому етапі гри «дешифрувальники» мають познайомитися з художньо повноцінним виконанням аналізованого твору. Це має бути, по-перше, професійне виконання, по-друге, подане у хорошій якості запису.

Після завершення роботи над партитурою на другому етапі гри, командам дозволяється внести поправки в свій первісний варіант «дешифрування». В цьому випадку конкретне виконання служить стимулом, який пробуджує слухову увагу і уяву, а також є прямою підказкою до власної «редакторської роботи». У міру того, як студенти накопичують свій власний досвід роботи з партитурою, можна вводити обмеження або заборону на виправлення редакції твору після знайомства з його виконавської версією.

У цій грі викладач-арбітр стикається з непростим завданням метризації окремих параметрів і об'єктивної кількісної оцінки результатів. Доцільно застосувати комп'ютер (прості табличні редактори типу «Excel») для обліку набраних балів і виведення підсумкової порівняльної оцінки.

Викладач може сам розробити зручний для нього і ясний для групи спосіб зіставлення успішності команд, що змагаються.

Відзначимо, що у педагогічному арсеналі запропонованої методики є ще низка дидактичних ігор, ціллю яких є формування здатності майбутнього вчителя музики до інтерактивних дій в процесі управління хором. Зокрема, студентам пропонується гра під назвою «Диригентське свавілля». Звичайно, що керування хором – це вид діяльності, який за своєю суттю є антагоністичним до хаосу. Керування завжди спрямоване на встановлення та підтримання порядку, тим більш, коли йдеться про необхідність досягнення синергії дій та актантів. Отже, свавілля будь кого – чи то керівника, чи то хору, чи то окремого співака – має бути виключеним з практики колективного злагодженого співу. Однак, у запропонованій грі мається на увазі умовне «свавілля» керівника хору у відношенні до встановлених композитором чи редактором виконавських засобів музичної виразності.

Суть гри в наступному: студент має продиригувати добре знайомий співакам твір. Однак він поводить ся нестандартно. Він свідомо робить «все навпаки»: замість повільних темпів показує швидкі, замість гучного звучання вимагає від хору тихого співу. Жестами та мімікою він демонструє хору образно-емоційні відтінки, які повністю протилежні нюансам, зазначеним у авторському нотному тексті твору.

Наприклад, у виконанні хору «Halleluia» з ораторії «Messiah» Г. Генделя (рис. 2.1.) замість гучного форте студент жестами, очами, мімікою та голосом демонструє тихе, ніжне, ліричне звучання у повільному темпі, з легатним звуковедінням і м'якими завершеннями фраз. Ефект повної невідповідності музики і трактування загострює увагу співаків хору, активізує думку, збуджує бажання виправити звучання, відродити художньо-образний зміст геніального хору Генделя. Для керівника хору така дія має дещо інший смисл. Вона вчить його відповідності за свої дії,

дає живе відчуття синергійного чи диссинергійного зв'язку між своїми діями і хором з звучанням, між звучанням і художньо-образним враженням.

Sheet music supplied by: www.music-scores.com

Hallelujah!

from "The Messiah"

G.F. HANDEL
(1685-1759)
arr. A. Christopherson

Allegro

Soprano Saxophone *f*

Alto Saxophone (alternative to Soprano Sax) *f*

Alto Saxophone *f*

Tenor Saxophone *f*

Baritone Saxophone *f*

Рис. 2.1 Фрагмент хору Г. Генделя «Аллілуйя» з ораторії «Месія»

Або візьмемо інший, ще більш яскравий приклад – парадоксальне виконання хору «Тихо, тихо» з першого акту опери Дж. Верді «Ріголетто» (рис. 3.4.) студент, який виконує функцію керівника хору, доволіно змінює динаміку і темп: замість піанісимо він вимагає від хору потужного і гучного звучання, при цьому він удвічі уповільнює темп і змінює характер артикуляції тонів. Замість легкого *стаккато* він показує хору штрих *деташе*. Якщо хор належним чином реагує на дії керівника (а саме це він і повинен робити за умовами гри), то виникає дуже кумедний, смішний ефект.



Рис. 2.1. Фрагмент хору «Zitti, Zitti» з опери Дж. Верді «Ріголетто».

Однак гра на цьому не закінчується. Після хибного довільного виконання необхідно відразу ж все «повернути на свої місця». Студент-керівник повинен виконати хоровий твір (чи його тематичний розділ) так, як має бути у відповідності до вимог композиторського тексту і художнім змістом даного хору, його виразовою функцією в драматургічній тканині опери. Отже «диригентське свавілля» студента-керівника допускається тільки для того, щоб він сам, а також співаки хору мали змогу з максимальною різкістю відчувати всю штучність і безглуздість порушень композиторського задуму і переконатися в художній виразності адекватної виконавської інтерпретації твору.

Гра «Сонористична імпровізація» за своєю ціллю також спрямована на формування інтерактивності як компоненту здатності майбутнього вчителя музики до керування хором. Однак ця гра, на відміну від попередньої, має ще більшу ступінь свободи. У ній співаки хору не регламентовані жодним наперед заданим музичним текстом. Вони можуть вільно творити музичний твір в алеаторно-сонористичній манері. Єдиний фактор регламентації звуковий форми – це дії одного з студентів, умовно кажучи – диригента-імпровізатора.

Орієнтуючись на його дії хор (або частина хору, до якої звертається диригент імпровізатор) вступає саме в тому характері, який впливає з керуючих дій. Далі співаки йдуть за жестикуляцією. Вони прискорюють або уповільнюють, різко припиняють звучання або повільно затихають, зупиняються на витриманому тоні, активізують ритміку, створюють пунктирний або синкопований ритмічний малюнок, сходяться в «одну точку» або розходяться по всьому звуковисотного простору і т. д.

Завдання керівника-імпровізатора – підпорядкувати співаків своїй творчій волі, зробити їх слухняним знаряддям власної музичної фантазії і створити, по можливості, невелику усну закінчену композицію.

Щоправда, перед проведенням такої гри необхідно познайомити студентів з художнім напрямом сонористичний музики: надати інформацію фактичного характеру, ознайомити з естетичними підставами цієї гілки авангардизма другої половини XX століття. Можна також дати студентам загальне уявлення про принцип алеаторики в мистецтві, про алеаторичну техніку komponування творів (наприклад, за книгою Ц. Когоутека [82]). А найголовніше – потрібно прослухати разом зі студентами та обговорити кілька невеликих творів або фрагментів з хорів В.Лютославського, К. Пендерецького, А. Пярта, Л. Дичко або інших композиторів.

Ми сподіваємося в майбутньому скласти спеціальний посібник із застосування дидактичних ігор на заняттях з майбутніми учителями музики в класі хорового диригування.

Загальне уявлення про методику, запропоновану в даній дисертації, дає схема на рис. 2.1.

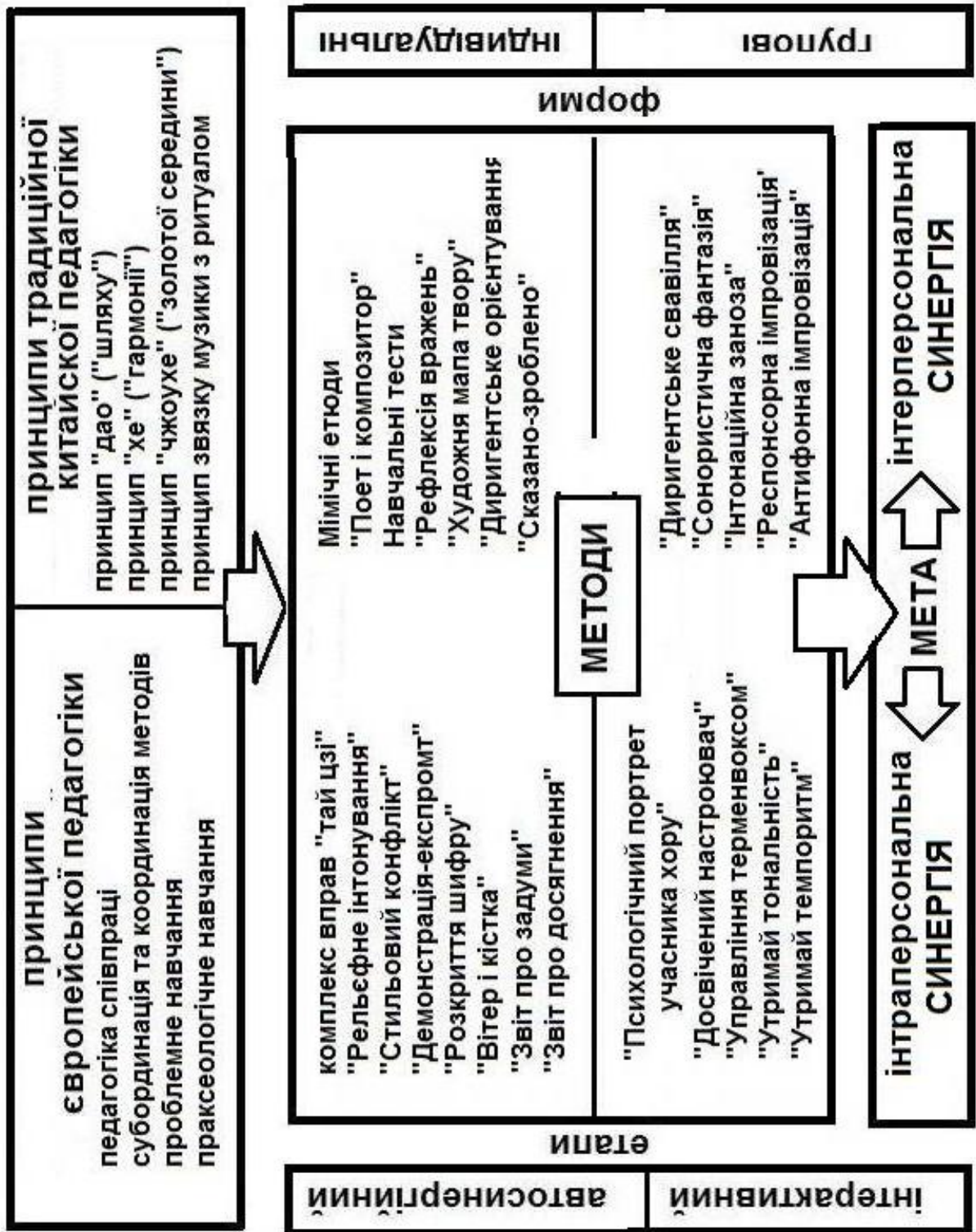


Рис. 2.1. Схема методики формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу природи та історичного розвитку хорового співу в аспекті його освітньої функції в сучасній європейській культурі, зокрема в Україні, усвідомлена проблема використання хорового співу на уроках музики в школі і проблема підготовки учителя музики до ефективного використання навчально-виховного потенціалу хорового музикування.

Визначено педагогічні принципи формування здатності майбутнього вчителя музики в Україні і Китаї до керування хором, а саме: *принципи педагогіки співробітництва, проблемного навчання, праксеологічного навчання, субординації та координації методів, «свідомої освіченості», «гуманного управління», «мудрого недіяння», «золотої середини».*

Розроблено двохетапну систему методів роботи з формування у майбутніх вчителів музики здатності до управління хором, яка конкретно спрямована на досягнення синергії дій хору та його керівника.

Перший етап – автосинергійний – присвячується формуванню знань, умінь і здібностей, що лежать в основі інтраперсональної синергії дій майбутнього вчителя музики. Його основні завдання – навчання диригентським жестам, вмінню вокальної презентації хорової партії, вмінню управляти власною волею до керування хором, накопичення емпіричного досвіду керування хором, вивчення властивостей форми хорових творів, розвиток музично-розумових умінь на матеріалі диригування хоровими творами в класі. Основні форми роботи – індивідуальні заняття з використанням фонограми, керування хоровими партіями у виконанні концертмейстера, самостійна позакласна робота (вправи та інші завдання). Спеціальні методи першого етапу: «Рельєфне інтонування», «Стильовий конфлікт», «Демонстрація експромтом», вправи «Чжунхе», «Розкриття шифру», «Вітер і кістка», «Рефлексія вражень», «Складання карти», регламентована імпровізація на матеріалі твору, «Звіт

про задуми», «Звіт про досягнення», дидактичні ігри «Поет і Композитор», «Диригентське орієнтування», «Сказано - зроблено».

Другий – інтерактивний – етап готує студента до ефективного використання потенціалу психологічних здібностей, вмінь і знань для взаємодії з хором заради досягнення ефекту екстраперсональної синергії хорового виконання. Методика спрямована на формування умінь опановувати увагу хору, спілкуватися з ним, ставити завдання музично-виконавського характеру, впливати на психологічний стан колективу, використовувати засоби попередження і коригування співочих дій. Основні форми: робота студента з курсовим або факультетським хором; групові заняття в класі диригування з вокальним ансамблем, який служить навчальної моделлю учнівського хору; індивідуальні заняття в класі диригування; самостійна позакласна робота. Методи, специфічні для другого етапу: дидактичні ігри «Психологічний портрет», «Настроювач хору», «Управління терменвоксом», «Утримай тональність», «Утримай темпоритм», «Диригентське свавілля».

Встановлено оптимальні **умови** формування здатності майбутніх вчителів музики до керування хором в процесі їх фахової підготовки, а саме: 1) *усвідомлення студентом суті синергії хорового співу*; 2) *спрямованість студента на пошук індивідуального шляху досягнення внутрішньої гармонії здібностей, умінь і знань (інтраперсональної синергії)*; 3) *усунення комунікативних перешкод для взаємодії майбутнього вчителя музики і хору*; 4) *достатня мотивація хору* (прагнення до задоволення від співу, професійного вдосконалення, самоствердження в колективі, товаришування, виступів на сцені тощо); 5) *координація планів, методів і репертуару навчальної роботи зі студентом в диригентському класі* (індивідуальні заняття) *і хоровому класі* (групові заняття).

Матеріали першого розділу використано у публікаціях: 206, 207, 208, 210, 211.

ТРЕТІЙ РОЗДІЛ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО КЕРУВАННЯ ХОРОМ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Педагогічна діагностика здатності вчителя музики до керування хором

Основою для розробки педагогічної діагностики є теоретична модель здатності до керування хором. Згідно з її структурою визначені наступні *критерії і показники*:

1) *Вокальний критерій*. Це – один з важливих засобів оцінки диригентської здатності. Майстри хорового мистецтва, автори методичних робіт про хорове навчання одностайно підкреслюють важливість вокальних умінь керівника хором (про це вже йшлося в розділі опису методики роботи). Вони відзначають важливий момент: вокальні вміння є критерієм оцінки не тільки якості співу хору, а й його керівника.

Звичайно, ніхто не говорить про те, що керівник хору, тим більше – вчитель музики, мусить володіти красивим голосом і видатними вокально-виконавськими здібностями. Але за умов навіть самих звичайних природних співочих даних, вокальна майстерність керівника хором має бути в ідеалі бездоганною. В іншому випадку керівник хору зазнає значних труднощів у роботі з колективом. Особливо це стосується роботи з дитячими, учнівськими, студентськими хорами. Погано, якщо у керівника хору немає можливості продемонструвати співакам правильні вокальні дії: чисту звуковисотну лінію, точний ритм, потрібний тембр і гучність звуку.

А крім того, вчитель-диригент може переживати значний моральний дискомфорт, якщо він в достатній мірі не володіє голосом. Хористи можуть

в цьому випадку сумніватися в професійній компетентності свого «шефа». Невірно вважати, що добре сформовані навички співу – це турбота виключно викладачів класу вокальної підготовки. Тут знову підкреслимо, що хоровий вокал має свою ясно виражену специфіку. Вона має враховуватися і в методиці формування вокально-хорових умінь, і в методиці їх діагностики.

Визначення якості вокальної здатності за даним критерієм здійснюється способом експертної оцінки і самооцінки. Експертами для даної діагностичної процедури виступають викладач класу диригування та його помічники, наприклад, магістрант-асистент викладача і концертмейстер. Студент має виконати вивчений напам'ять пісенний хоровий твір. Якщо він є багатоголосим, то виконуються всі партії хорової фактури. Експерти оцінюють такі три сторони (показники) вокалізації:

- 1) Темпоритмічну коректність інтонування;
- 2) Звуковисотну коректність (чистоту) співу;
- 3) Тембрально-динамічну коректність співу.

При визначенні першого показника слід звернути увагу на відповідність обраного темпу виконання, її відповідність темповій ремарці автора, що приведена у нотах. Можливо здійснити перевірку темпу за показником метроному. Однак темпові вказівки не завжди вказуються композитором. Вони можуть належати не композитору, а редактору нотного видання. В останньому разі вони не мають статусу обов'язковості. Тому головна увага експертів має бути звернена на оцінку відповідності темпу ритмічної «щільності» мелодійного малюнка. Темп має бути природним. Він не може бути настільки повільним, щоб спотворити ритмічні пропорції мелодії, і не настільки швидким, щоб зруйнувати чіткість, визначеність і виразність ритмічного малюнка.

Другий показник також вимагає уваги експертів до підпорядкування звуковисотної модуляції одному з використовуваних в хоровому співі

строїв. Шкільний хоровий репертуар складають переважно одноголосні і двохголосні пісні (з можливим епізодичним поділом фактури на три голоси). Тому звуковисотна сторона вокального інтонування орієнтована в таких випадках на інтерваліку піфагорійського строю (широкі секунди і терції в мелодійному русі). Ефект природно чистого звучання досягається підпорядкуванням всіх інтонаційних ходів логіці ладової організації мелодії, тобто – принципу природного «зонного інтонування» (за висловом М. Гарбузова [131]).

У третьому показнику об'єднуються оцінки динамічної і тембральної коректності співу. Ці два параметри звукової модуляції тісно пов'язані один з одним у фізичному плані. Якість звуку, що сприймається і позначається як тембр, в дуже великій мірі залежить від гучності гармонійних і шумових призвуків базового тону. Як правило, тембральні зміни в процесі вокалізації (мимовільні або – рідше – навмисні) пов'язані з форсуванням або ослабленням подачі звуку. Учитель-диригент має бути здатним усвідомлено змінювати динаміку звучання відповідно до логіки музичної форми і завданню збереження тембральної однорідності голосів.

Кожен з цих показників першого критерію оцінюється за шкалою: «0» - некоректне інтонування; «1» - коректне виконання, в якому спостерігаються помилки, деякі невідповідності акустичного результату і форми, що задана нотним текстом; «2» - безпомилкове інтонування, повністю адекватне формі твору. Ще до моменту знайомства студента з результатом експертної оцінки йому пропонується прослухати відеозапис власного вокального виконання хорової п'єси або партії, а потім здійснити аналіз цього варіанту виконання, орієнтуючись на ті ж самі показники. Такий слуховий тест є дуже корисним як засіб формування здатності до професійної самооцінки студентом, а також об'єктивного критичного відношення до своїх можливостей керування хором.

Отже, показниками рівня сформованості здатності до керування хором за вокальним критерієм є: темпоритмічна коректність інтонування, коректність звуковисотної модуляції («чистота») співу, тембрально-динамічна коректність виконання хорової партії. Засобами діагностики слугують експертна оцінка, самооцінка (за фонограмою виконання партії).

Другий критерій оцінки здатності до керування хором названо **кінетичним** (від грецького слова *kineta* – рух). Як ми вже відзначали, керівництво хором здійснюється переважно засобами мануальної жестикуляції. Пози тіла, міміка і рухи рук не є випадковими. Вони пов'язані з експресією. Однак, при цьому, вони не є спонтанно-експресивними рухами. Вони складають своєрідну знакову систему (на це переконливо вказав О. Поляков [151]). Отже, здатність до управління хором значною мірою залежить від знання системи диригентських жестів. Перевірка даного знання здійснюється в рамках нашої методики за допомогою аудіо-візуального тесту і творчого завдання.

Перший тест є таким: студент переглядає і прослуховує відеозапис, який фіксує роботу професійного хормейстера з хором під час концертного виступу або на репетиції. Завдання студента – виділити в рухах диригента деякий кінцевий рядок (набір) застосованих жестових знаків. Потім – дати їм словесну характеристику. Далі пропонується студенту зафіксувати в письмовій формі той порядок, в якому вони з'являлися у діях диригента. На завершення цього завдання студент повинен відтворити всю низку виявлених типових рухів (в довільному порядку, або – більш складний варіант – у тому порядку, в якому вони використовувалися професійним диригентом). Оцінка завдання здійснюється викладачем за 4-бальною системою. Вищий бал означає, що всі типові диригентські жести розпізнані і охарактеризовані коректно, а «0» означає повну невдачу у вирішенні завдання.

Інше завдання, що дозволяє оцінити знання студентом системи диригентських жестів має творчий характер і оцінюється групою експертів. Студенту пропонується для роботи незнайома йому партитура хорового твору. Майбутній вчитель музики повинен його самостійно проспівати (можна вголос або подумки), проаналізувати, а потім продемонструвати ті жестові знаки, які необхідні для управління хоровим виконанням цього твору. Наприклад, в найпростішому випадку це можуть бути такі типові жести: знак вступу, жестовий аналог метричної одиниці інтонування (повторюваного тону, чи ритмічної формули, чи правильного такту), знак акценту, знаки крещендо і димінуйендо, жестові аналоги фразових одиниць музично-синтаксичної структури твору. Подібні жести, представлені окремо, самі по собі, можуть виглядати незграбно, перебільшено різко або, навпаки, не дуже виразно, зовсім невиразно. Однак експерти мають оцінити в даному завданні не естетичні чи художньо-виразні якості рухів, а тільки знання типових диригентських жестових знаків і вміння самостійно визначити ті знакові засоби, які необхідні для виконання конкретного заданого хорового твору.

Наступний показник до кінетичного критерію передбачає оцінку якості виконання конкретних диригентських жестів, зокрема – *пластичності*. Пластичність розуміється в даному випадку як здатність варіювати жест, тобто – змінювати якусь його властивість (чи низку властивостей) без руйнування його інваріантної структури. Згідно з нашою діагностичною методикою, пластичність виявляється і оцінюється в процесі виконання студентом тестового завдання. Суть тесту – в наступному: студент диригує під акомпанемент фортепіано добре знайому йому музичну п'єсу. Викладач зупиняє процес виконання на якомусь фрагменті твору і пропонує повторити його знову в новій інтонаційній якості (наприклад: швидше, тихіше, виразніше, в іншому фактурному викладі тощо).

Третій показник для кінетичного критерію – ступінь визначеності жесту, його потенційної зрозумілості для співаків хору. Тут також «працює» метод експертної оцінки. Діагностичне завдання здійснюється у формі змагання двох студентів. Воно складається з трьох етапів. Спочатку студентам дається самостійне завдання: пропонується створити в своєму уявленні та зафіксувати конспективно послідовність мануальних диригентських жестів, яка відповідає одному і тому ж конкретному хоровому твору. Другий етап являє собою перевірку кінетичних текстів, створених обома студентами. Перевірку проектів здійснює викладач в індивідуальному порядку. На цьому етапі проводиться обговорення і, якщо потрібно – коригування деталей проекту. Третій етап такий: після затвердження цього плану викладачем обидва студента намагаються продемонструвати підготовлений зв'язний кінетичний текст якомога виразніше, дотримуючись потрібного темпу, і без зупинок. Експертами є концертмейстер, педагог і, можливо, хтось із добре навчених студентів. Вони уважно стежать за процесом «віртуального диригування» і фіксують всі моменти, в яких жест був незрозумілим. Крім того, вони виносять і загальну порівняльну оцінку, віддаючи перевагу одному зі студентів, або констатуючи «нічию».

Таким чином, показниками до кінетичного критерію є: 1) міра освоєння жестикуляційних знаків хорового диригування; 2) міра пластичності (варіативності, свободи відступу від інваріанту) диригентської жестикуляції; 3) ступінь відповідності диригентських рухів музичній формі художнього твору.

Музично-когнітивний критерій. Термін «когнітивний» (від лат. *cognitio* – знання, пізнання) означає «пов'язаний з пізнанням, з мисленням; пізнавальний». Когнітивний аналіз трактується як «дослідження процесів пізнання людиною навколишнього світу, а також здатності людини здобувати нові знання». Когнітивна система людини – «центральна нервова

система і органи чуття, за допомогою яких людина пізнає навколишній світ і самого себе» [97]. У сфері знань про музику ще у ХХ ст. виокремилася галузь теоретичних уявлень про мисленнєві засади музичної діяльності. Ця галузь представлена працями Г. Арановського, Б. Асаф'єва, О. Костюка, І. Котляревського, А. Мухи, Кудряшова, Є. Назайкінського, В. Медушевського, Ю. Полянського, І. Пясковського, Д. Терент'єва та ін. В сучасному музикознавстві даний напрямок охоплюється загальним поняттям «музичне мислення». Деякі вчені називають дану галузь «когнітивним музикознавством». Однак, ототожнення термінів «мислення» і «когнітивність» є недоцільним. Отже, ми дотримуємось думки С. Шипа щодо розуміння музичної когнітивності як психологічної сторони більш ємкої категорії музичного мислення: «У найширшому сенсі музичне мислення. тлумачиться як єдність духовних, психічних та ментальних властивостей особистості або суспільства, що обумовлює всі види й форми муз. діяльності. У цьому значенні музичне мислення фактично виступає синонімом муз. свідомості. ...Психологічний підхід до музичного мислення пов'язує це явище з різними сторонами й властивостями людської психіки. ... Для психологічного тлумачення музичного мислення принципово важливі положення про видову розмаїтість і структурну складність мислення, про неможливість його зведення лише до вербально-поняттєвих елементів і операцій. Із позицій сучасної когнітивної психології поняття музичного мислення. (musical cognition) належить до всієї системи психічних функцій і механізмів пізнавальної діяльності людини, куди входить муз. сприйняття (perception), пам'ять (memory), образи уявлення (images, ideas), а також музичне мислення у вузькому сенсі слова (musical thinking). Останній компонент – розумові операції, ідентичні логіко-конструктивним, обчислювальним діям» [235].

Таке теоретичне уявлення дає нам підстави розглядати у єдності та цілісності такі відомі елементи музикальності (за старою і, з точки зору

модерної когнітивної психології, застарілою концепцією їх вважають окремими здібностями особистості), як музично-стройовий (тобто – диференційований) та ладо-тональний (тобто – функціонально орієнтований) слух, музичну пам'ять, «почуття ритму» і темпу.

Показниками рівня сформованості здатності до керування хором за когнітивним критерієм є: детальність і точність інтонаційного уявлення музичної форми твору та її елементів; міра стійкості інтонаційного уявлення форми; міра пластичності уявного інтонаційного образу твору. Ступінь сформованості за даним критерієм встановлюється шляхом тестування та експертної оцінки виконаних студентом завдань.

Гностичний критерій конкретизовано в таких показниках: загальні теоретичні знання з хорознавства; емпіричні знання творів хорового репертуару; емпіричні знання специфічних властивостей роботи з учнівським хором. Засоби діагностики – тестування та відповіді на запитання анкети.

Волюнтарний критерій оцінюється за допомогою таких показників: ступінь усвідомленості мотивів та мети власних дій; ступінь упорядкованості (планованості) дій; стійкість, наполегливість дій. Діагностика властивостей волі здійснюється на основі емпіричних спостережень і апробованих в психології методу «взаємних оцінок», методу типової оцінки вольового розвитку особистості (за А. Висоцьким) [154].

Енергетичний критерій конкретизується у таких показниках: фізична працездатність (витривалість, стомлюваність); здатність до виконання важкої та тривалої психологічної роботи; здатність до контролю процесу витрачання енергії. Діагностика спирається на емпіричні спостереження, відповіді на запитання анкети, адаптований тест Е. Ландольта [155].

Комунікативний критерій виражається у таких показниках: уміння оволодівати увагою учнів і утримувати її; уміння впливати на мотивацію

учнів до хорового співу, спонукати їх до спільних дій; міра відповідності між стилем спілкування вчителя з хором і музично-творчим завданням.

Засоби діагностики: експертні оцінки, взаємні оцінки, адаптована методика визначення рівня комунікативного самоконтролю.

Інтерактивний критерій.

Показниками є: ефективність проєктивних диригентських дій (вокальних, жестикуляційних, мімічних); ефективність реактивних диригентських дій; міра психологічної (зокрема емоційної) конгруентності хористів та вчителя-керівника. Засоби діагностики –самооцінка, експертна оцінка, метод взаємних оцінок.

3.2. Організація та зміст констатувального експерименту з формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором

Констатувальний експеримент проходив на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової і Тяньцзінського класичного університету. У ньому взяли участь 92 студенти з України і 58 студентів з Китаю.

Усі студенти і викладачі, які приймали участь у педагогічній діагностиці, проявили до цього діла велику зацікавленість. Деякі студенти про це щиро висловлювалися. На запитання: «Чому ви кажете, що вам цікаво проходити запропоновані тести та інші перевірки?» вони відповідали, що академічні оцінки, які вони отримують на заліках та іспитах їх не завжди вдовольняють по причині їх недостатньої об'єктивності, що їм хочеться більш повно і точно знати про рівень своєї підготовки до керування хором. Показово, що таке ставлення до процесу

констатувального експерименту виявилось і у китайських, і в українських студентів.

Викладачі, які приймали участь у діагностиці, або спостерігали процес проведення констатувального експерименту, також висловлювалися схвально, цікавилися методикою його проведення, завданнями конкретних засобів оцінювання здатності до керування хором.

Психологічний успіх у студентів розробленої педагогічної діагностики здатності до керування хором у студентів та викладачів ми пов'язуємо з тим, що досліджувана нами проблема є актуальною, і що постановка питань у констатувальному експерименті відповідає професійним інтересам і прагненням великої маси майбутніх вчителів музики.

Тепер розглянемо результати констатувального експерименту. Вони наочно представлені у таблицях 3.1. – 3.10 (Результати сформованості здатності до керування хором українських студентів) і у таблицях 3.11. – 3.18 (Результати сформованості здатності до керування хором китайських студентів). Порівняння зведених діагностичних даних за усіма критеріями (таблиці 3.10 і 3.18) дозволяє дійти до наступних констатацій.

1) У цілому рівні сформованості компонентів здатності до керування хором у китайських та українських студентів не дуже розійшлися. Показово, що відсоток студентів, які продемонстрували середній рівень здатності був майже однаковим (15,46% - українські студенти, 15% - китайські студенти). На нижчому рівні підготовки до керування хором китайських студентів виявилось все ж таки помітно більше (на 4,21%)..

2) Майбутні вчителі музики з України проявили істотно кращі результати за критерієм вокальної підготовленості до демонстрації голосом прикладів інтонування. Ми пояснюємо такий результат зовсім не якістю самих вокальних даних (вони приблизно однакові у обох

експериментальних підгруп), а тим, що українські студенти більш чітко усвідомили сутність завдань на перевірку вокально-інтонаційної здатності.

3) За кінетичним критерієм усі студенти констатувального експерименту, як в Україні, так і у Китаї показали мізерний рівень (на високому рівні – нижче 10%), що було легко передбачити, бо основна маса студентів-початківців майже зовсім не мала навичок спеціальної хорової жестикуляції. Серед українських студентів лише 9 осіб, які мали середню спеціальну освіту, були відносно непогано ознайомлені з хоровим диригуванням. Усі інші, хто займався музикою у дитячих музичних школах, або у педагогічних училищах, знали лише простіші схеми тактування як супроводу до співу сольфеджіо.

4) Нас дещо здивував той факт, що українські студенти виявили майже тотожний рівень з китайськими однокурсниками за музично-когнитивним критерієм. Деяка перевага майбутніх вчителів музики з України за показником пластичності (творчої рухливості) уявного інтонаційного образу твору була компенсована більш високими показниками щодо детальності і точності слухового уявлення китайських студентів про знайомий хоровий твір (можливо за рахунок більш старанного виконання завдань).

5) Заздалегідь було ясно, що за рівнем хорознавчих уявлень, як практичних, так і теоретичних знань українські студенти мають перевагу над своїми однокурсниками з Китаю. Це пояснюється, у першу чергу, культурним життям країни, інтенсивністю впливу, який сприяє на молодих людей хорове мистецтво. Також це можна пояснити змістом і якістю викладання музично-історичних та музично-теоретичних дисциплін в спеціальних навчальних закладах в Україні та Китаї.

6) Вольові якості (волюнтарний критерій) керівника хору виявилися однаковими в обох великих підгрупах. І це, зрозуміло, не дивно, якщо

врахувати дуже малий досвід педагогічної та музично-виконавської діяльності майбутніх вчителів музики.

7) Цікавий та стимулюючий до методичних пошуків результат був отриманий за енергетичним критерієм. Виявилось, що китайські студенти у середньому більш енергійними, більш здатними до фізично та психологічно напруженої музично-інтонаційної діяльності. Можливо це пов'язано з неоднаковими умовами проведення експериментальних тестів. Зауважимо, що ми не мали можливості забезпечити гарантовано однакові умови випробувань. Можливо якісь студенти були втомлені попередньою роботою, хтось був не зовсім здоровий тощо. Тим не менш, отримані середні статистичні дані наводять на подальші роздуми щодо енергетичної компоненти діяльності майбутнього вчителя-керівника хору в Україні та Китаї.

8) Майже дивно, що за комунікативним критерієм ми отримали майже тотожні результати в українській та китайській студентських групах. На високому рівні відповідно – 15,33 %, і 15 %; на середньому – 10,67% і 11%; на низькому – 74 % і 74,33%.

9) За найважливішим – інтерактивним – критерієм маса українських студентів зайняла дещо вищий рівень у порівнянні з китайською групою (вищий рівень – 16,67% і 15%; середній – 15,53% і 15,56%; низький – 67% і 68%). Однак цей результат свідчить про те, що переважна більшість усіх студентів першого року навчання (майже три чверті!) по-суті неспроможна чи мало спроможна керувати колективним співом учнів. Здатні до керування хором тільки приблизно 15 відсотків першокурсників. Цей результат підтверджує актуальність поставленої у дисертації проблеми і виправдовує наш пошук методики позитивного впливу на дану властивість майбутніх вчителів музики в Україні та Китаї.

На рисунку 2.1. наочно представлено розподіл українських студентів за трьома умовними класами високої, середньої та низької сформованості

досліджуваної здатності до керування хором українських студентів. На рис. 2.2..дається наочна картина співвідношення результатів педагогічного діагностування українських та китайських студентів за усіма критеріями і за трьома рівнями здатності.

Таблиця 3.1. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з України до управління хором за вокальним критерієм

Показники вокального критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Темпоритмічна коректність інтонування	37	40	14	15	41	45
Звуковисотна коректність (чистота) співу	32	35	16	17	44	48
Тембрально-динамічна коректність	51	55	18	20	23	25
Середній показник, %	43,33		17,33		39,33	

Таблиця 3.2.. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з України до управління хором за кінетичним критерієм

Показники кінетичного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1. Ступінь освоєння спеціальних знаків хорового диригування	14	15	16	17	62	67
2. Пластичність (міра варіативності жестикуляції)	9	10	9	10	74	80
3. Адекватність (ступінь відповідності) рухів музичній формі художнього твору.	5	5	15	16	72	78
Середній показник, %	10		14,33		75	

Таблиця 3.3. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з України до управління хором за музично-когнітивним критерієм

Показники музично-когнітивного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Детальність і точність інтонаційного уявлення музичної форми твору.	25	27	13	14	54	59
Міра стійкості інтонаційного уявлення	21	23	25	27	46	50
Міра пластичності (варіативності) уявного інтонаційного образу твору.	23	25	20	22	49	53
Середній показник, %	25		21		54	

Таблиця 3.4. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з України за гностичним критерієм

Показники гностичного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Теоретичні знання з хорознавства.	18	20	16	17	58	63
Історично-теоретичні знання про твір.	20	22	22	24	50	54
Емпіричні знання властивостей дитячого хору.	17	18	16	17	59	64
Середній показник, %	20		19,33		60,33	

Таблиця 3.5. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з України до управління хором за волюнтарним критерієм

Показники волюнтарного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ступінь усвідомленості мотивів і мети своїх дій	17	19	14	15	61	66
Ступінь упорядкованості (планомірності) дій	16	17	10	11	66	72
Стійкість, наполегливість дій	14	15	10	11	68	74
Середній показник, %	17		12		70,67	

Таблиця 3.6. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з України до управління хором за енергетичним критерієм

Показники енергетичного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Здатність до виконання фізичної роботи	32	35	13	14	47	51
Здатність до виконання психологічної роботи	29	32	13	14	50	54
Здатність контролю витрачання енергії	35	38	12	13	45	49
Середній показник, %	35		13,67		51,33	

Таблиця 3.7. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з України до управління хором за комунікативним критерієм

Показники комунікативного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Уміння оволодіти увагою учнів-хористів	17	18	9	10	66	72
Уміння впливати на мотивацію хорового співу	12	13	10	11	70	76
Відповідність стилю спілкування з хором творчому і педагогічному завданням	14	15	10	11	68	74
Середній показник, %	15,33		10,67		74	

Таблиця 3.8. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з України до управління хором за інтерактивним критерієм

Показники інтерактивного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ефективність проєктивних диригентських (вокально-жестикуляційних) дій	15	16	16	17	61	66
Ефективність реактивних диригентських дій	17	18	11	12	63	69
Міра психологічної конгруентності хористів та вчителя-керівника.	15	16	16	17	61	66
Середній показник, %	16,67		15,33		67	

Середні значення груп критеріїв формування здатності вчителя музики з України до управління хором, отримані в результаті констатувального експерименту, представлені в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9. Рівні сформованості здатності вчителя музики з України до управління хором (за всіма критеріями)

№	Групи критеріїв	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Вокальний	40	43,33	16	17,33	36	39,33
2	Кінетичний	9	10	14	14,33	69	75
3	Музично-когнітивний	23	25	19	21	50	54
4	Гностичний	18	20	18	19,33	56	60,33
5	Волюнтарний	15	17	11	12	66	70,67
6	Енергетичний	32	35	13	13,67	47	51,33
7	Комунікативний	14	15,33	9	10,67	69	74
	Середній показник за критеріями 1-7, у %	23,67		15,48		60,67	
8	Інтерактивний	15	16,67	15	15,33	62	67
	Середній показник за критеріями 1-8, у %	22,79		15,46		61,46	



Рис. 3.1. Наочна інтерпретація результатів діагностичного експерименту (студенти з України).

Тепер розглянемо підсумки діагностичного експерименту для вчителів музики з Китаю. Представимо статистичні дані у таблицях.

Таблиця 3.10. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з Китаю до управління хором за вокальним критерієм

Показники вокального критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Темпоритмічна коректність інтонування	12	20	9	15	37	65
Звуковисотна коректність (чистота) співу	11	19	9	15	38	65
Тембрально-динамічна коректність	13	22	12	20	33	58
Середній показник, %	20,33		16,67		62,67	

Таблиця 3.11. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з Китаю до управління хором за кінетичним критерієм

Показники кінетичного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1. Ступінь освоєння спеціальних знаків хорового диригування	6	10	6	10	46	80
2. Пластичність (міра варіативності жестикуляції)	6	10	6	10	46	80
3. Адекватність (ступінь відповідності) рухів музичній формі художнього твору.	3	5	6	11	49	84
Середній показник, %	8,33		10,33		81,33	

Таблиця 3.12. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з Китаю до управління хором за музично-когнітивним критерієм

Показники музично-когнітивного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Детальність і точність інтонаційного уявлення музичної форми твору.	14	24	8	14	36	62
Міра стійкості інтонаційного уявлення	16	28	15	27	27	47
Міра пластичності (варіативності) уявного інтонаційного образу твору.	15	25	12	21	31	53
Середній показник, %	25,67		20,67		54	

Таблиця 3.13. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з Китаю за гностичним критерієм

Показники гностичного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Теоретичні знання з хорознавства.	12	20	10	17	36	63
Історично-теоретичні знання про твір.	10	18	10	18	38	65
Емпіричні знання властивостей дитячого хору.	10	18	10	17	38	65
Середній показник, %	18,67		17,33		64,33	

Таблиця 3.14. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з Китаю до управління хором за волюнтарним критерієм

Показники волюнтарного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ступінь усвідомленості мотивів і мети своїх дій	10	18	8	14	40	70
Ступінь упорядкованості (планованості) дій	9	16	6	11	43	73
Стійкість, наполегливість дій	9	15	6	11	43	74
Середній показник, %	16,33		12		72,33	

Таблиця 3.15. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з Китаю до управління хором за енергетичним критерієм

Показники енергетичного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Здатність до виконання фізичної роботи	20	35	10	18	28	47
Здатність до виконання психологічної роботи	19	32	10	16	29	50
Здатність контролю витрачання енергії	22	38	9	15	27	45
Середній показник, %	35		16,33		47,33	

Таблиця 3.16. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з Китаю до управління хором за комунікативним критерієм

Показники комунікативного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Уміння оволодіти увагою учнів-хористів	10	18	6	10	42	73
Уміння впливати на мотивацію хорового співу	8	14	6	11	44	76
Відповідність стилю спілкування з хором творчому і педагогічному завданням	8	13	7	12	43	74
Середній показник, %	15		11		74,33	

Таблиця 3.17. Узагальнені результати сформованості здатності вчителя музики з Китаю до управління хором за інтерактивним критерієм

Показники інтерактивного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ефективність проєктивних диригентських (вокально-жестикуляційних) дій	9	15	10	17	39	67
Ефективність реактивних диригентських дій	8	14	8	13	42	73
Міра психологічної конгруентності хористів та вчителя-керівника.	9	16	10	17	39	67
Середній показник, %	15		15,67		69	

Середні значення показників за всіма критеріями формування здатності вчителя музики з Китаю до управління хором, які були отримані в результаті констатувального експерименту, представлені в таблиці 3.18.

*Таблиця 3.18. Рівні сформованості здатності вчителя музики з Китаю
до управління хором*

№	Групи критеріїв	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Вокальний	12	20,33	10	16,67	36	62,67
2	Кінетичний	5	8,33	6	10,33	47	81,33
3	Музично-когнітивний	15	25,67	11	20,67	32	54
4	Гностичний	11	18,67	10	17,33	37	64,33
5	Волюнтарний	10	16,33	7	12	41	72,33
6	Енергетичний	21	35	10	16,33	27	47,33
7	Комунікативний	9	15	6	11	43	74,33
	Середній показник за критеріями 1-7, у %	20		15		65	
8	Інтерактивний	9	15	9	15,67	40	69
	Середній показник за критеріями 1-8, у %	19,29		15		65,67	

Порівняльні результати рівнів сформованості здатності до управління хором у студентів України та Китаю, що взяли участь у діагностувальному експерименті наочно подані на рис. 3.2.

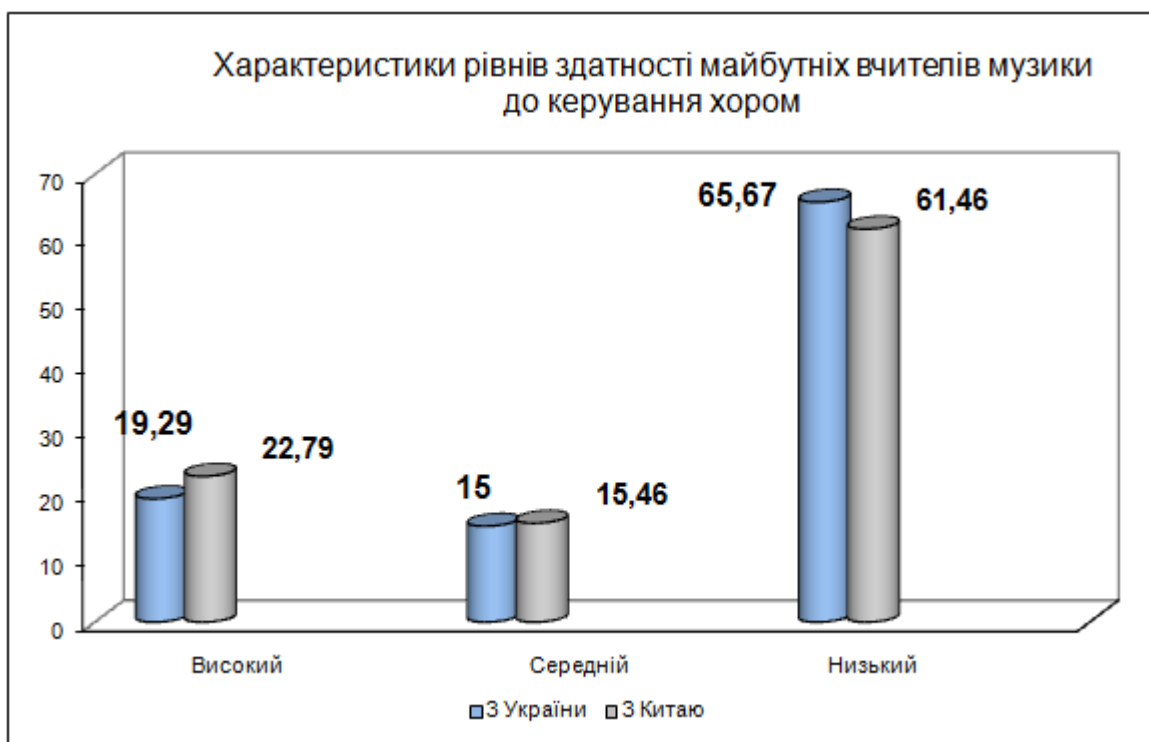


Рис. 3.2. Порівняльні результати діагностики сформованості здатності до управління хором у студентів з України та Китаю.

3.3. Зміст та результати формувального експерименту з формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором.

За результатами діагностичного експерименту у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського були визначені експериментальна (УЕ) і контрольна (УК) групи. Аналогічні дві групи (КЕ і КК) були створені в Тяньцзіньському класичному університеті. Якісний та кількісний склад утворених груп наочно подано у таблиці 3.19.

Таблиця 3.19. Чисельний та якісний склад експериментальних і контрольних груп

	групи українських студентів		групи китайських студентів	
	кількість	шифр	кількість	шифр
Експериментальні групи	32	УЕ	24	КЕ
Контрольні групи	19	УК	18	КК
Загальна кількість	51		42	

Формувальний експеримент було проведено у 2014-2015 роках в два етапи.

Перший етап (автосинергійний) був присвячений формуванню знань, умінь і особистісних властивостей, які необхідні кожному майбутньому вчителю музики для досягнення інтраперсональної синергії «зовнішніх» (сенсорних та моторних) і «внутрішніх» (психологічних, розумових дій).

Згідно із задумом, майбутній учитель музики на цьому етапі роботи має вирішити декілька головних завдань. По-перше, він має отримати чітке теоретичне і практичне уявлення про свої професійні якості, що відкривають для нього можливість управляти колективним співом учнів, тобто виконувати функцію диригента-хормейстера. Зокрема, студент має отримати уявлення про синергію, що є метою колективного вокального інтонування (екстраперсональна синергія) і слугує основою диригентського управління хором (інтра- та інтерперсональна синергія).

По-друге, студент має отримати уявлення про те: які з його власних професійних якостей, що входять в обов'язковий комплекс здатності до управління хором, вже сформовані на достатньому рівні, а які мають бути розвинуті до необхідного рівня.

По-третє, автосинергійний етап роботи має допомогти студенту знайти свій власний індивідуальний варіант узгодження його знань, умінь

та здібностей на основі усвідомленого прагнення до синергійного ефекту. Зокрема, передбачається оптимізація енергетики процесів вокального інтонування та управління колективним співом, освоєння синергії музично-інтонаційних уявлень і фізичних (мануальних, мімічних) диригентських дій. Методичне забезпечення даного етапу експерименту спрямоване на подолання поширеного недоліку підготовки студентів щодо диригентської жестикуляції. Йдеться про механістичність оволодіння диригентською технікою. Розроблена методика націлена на опанування осмисленого жесту, підкореного художньо-виконавської задачі.

Основними **формами** роботи на даному етапі є індивідуальні заняття в класі з використанням фонограми, «керівництво» виконанням хорових партій у виконанні концертмейстера, самостійна робота (вправи та інші завдання).

На даному етапі використовувалися такі **методи** роботи: «Рельєфне інтонування», «Стильовий конфлікт», «Демонстрація-експромт», спрямовані на вдосконалення вокально-демонстраційне вміння керівника хору; комплекс вправ «тай цзі», дидактична гра «Розкриття шифру», мімічні етюди, метод «Вітер і кістка», які мають на меті вдосконалення умінь диригентської жестикуляції та оптимізації енергетичного режиму керівних дій; навчальні тести з положень хорознавства, тести на знання форми конкретних хорових творів; методи «Рефлексія вражень», «Складання художньої мапи твору», дидактичні ігри «Поет і Композитор», «Диригентське орієнтування», метод регламентованої імпровізація на матеріалі певного художнього твору, спрямований на вдосконалення процедур музичного мислення; «Звіт про задуми», «Звіт про досягнення», дидактична гра «Сказано-зроблено», спрямовані на покращення вольових якостей майбутнього вчителя музики.

Хід першого етапу експерименту. Вже з самого початку здійснення формувального експерименту з'ясувалося, що групи українських і

китайських студентів по-різному сприймають, розуміють і виконують деякі заплановані завдання і вправи. Однак, після періоду звикання, який займав у різних студентів від одного до трьох місяців, нам все-таки вдалося долати невидимі психологічні перешкоди і досягати позитивного ставлення і рішення навчальних завдань. Розглянемо кілька прикладів, які свідчать про такі об'єктивні труднощі у проведенні формувального експерименту.

Так, наприклад, завдання «Рельєфне інтонування», спрямоване на вдосконалення вокального компоненту здатності до керування хором, передбачає навмисне спотворення природного балансу інтонаційних властивостей мелодії заради виділення якоїсь одної властивості. Це буває потрібно для того, щоб звернути слухове увагу співаків на ті сторони інтонування, щодо яких допускається неточність, недостатня чіткість, невиразність. Скажімо, студентський хор недостатньо виразно співає твір Ф. Мендельсона «Im Grünen, Op. 59, No. 1» (Рис. 3.3.)

Andante con moto (♩=88)

mf Im Grün er - wacht der fri - sche Muth, *f* wenn blau der

mf Im Grün er - wacht der fri - sche Muth, *f* wenn blau der

mf Im Grün er - wacht der fri - sche Muth, *f* wenn blau der

Рис. 3.3. Хор твір Ф. Мендельсона «Im Grünen, Op. 59, No. 1»

Фрази у студентському виконанні спочатку звичайно звучать механістично, причому висхідні мелодійні ходи на сексту інтонуються

грубо і фальшиво. Співаки прагнуть подолати труднощі висхідного стрибка в мелодії за рахунок форсування звуку. Від цього тони «до дієз» в першому такті і «ре» у другому такті дуже брутально виділяються, майже вигукуються. Для того, щоб домогтися потрібного чистого й виразного інтонування музичних фраз керівник хору може вдаватися до словесного пояснення. Однак в даному випадку більш ефективним (з праксеологічного погляду) педагогічним прийомом буде використання вокальної демонстрації.

При цьому, можливі два варіанти демонстрації: а) керівник робить інтонацію ще більш грубою. Тоді тони «до дієз» і «ре» співаються на «фортисимо», а всі інші тони - на «меццо піано»; б) керівник виділяє за рахунок гучності тони «ми» і «фа дієз», з яких починаються висхідні стрибки. У першому випадку виникає карикатурний, шаржований ефект, який завдяки своїй неприродності викликає здивування або навіть сміх хористів. У другому випадку навмисність інтонації теж помітна, але динамічний рельєф мелодії стає більш природним, більш правильним. Музичне свідомість навіть не дуже досвідчених співаків це відразу сприймає як вірне, «правдиве» промовлення музичної фрази. Таким чином зразок добре запам'ятовується і стає чітким «внутрішнім» регулятором інтонування.

Українські студенти відносно добре (у відповідності до здібностей) відтворювали в процесі роботи обидва методичних прийоми, домагаючись позитивного результату від хору. У китайських студентів цей прийом одразу викликав помітний внутрішній опір. З рельєфним виділенням правильної якості інтонації вони, за рідкісним винятком, справлялися більш-менш задовільно. Зате перебільшено неправильне інтонування майже нікому не вдавалося з першого разу. Тільки після декількох спроб, зроблених на різних заняттях, приблизно половина студентів китайської контрольної групи змогли впоратися з цим завданням.

З аналогічної труднощами сприйняття ми зіткнулися при проведенні дидактичної гри «Стильовий Конфлікт». За умовами цієї гри студент повинен проспівати кілька мелодій, взятих з хорових творів. При інтонуванні він має прагнути до того, щоб стиль виконання максимально контрастував зі стилем самого твору (образно кажучи – суперечив йому, конфліктував з ним). Найбільш конфліктними є для хорової музики два виконавських стилі: академічний стиль (він виник на основі духовної музики) та стиль народної пісні. Як про це писали дослідники (О. Бенч-Шокало, В. Іванов, О. Козаренко, В. Краснощеков, О. Лащенко та ін.), ці виконавські стилі відрізняються між собою, в першу чергу, технікою дихання, динамічними і тембральними властивостями, характером артикуляції.

Отже, виконання народної пісні в академічній акапельній манері (по суті, в стилі духовної музики) або духовного співу в народній манері має створити яскравий та, можливо навіть, непривабливий з естетичного погляду ефект. Ті студенти, хто відчуває високу міру невідповідності таких вокальних манер в своєму власному інтонуванні, отримують своєрідне «щеплення» проти грубих стильових порушень.

Зауважимо, що таке завдання виявилось важким, як для українських, так і для китайських студентів. До того ж, для майбутніх вчителів музики Китаю дане завдання виявилось також незрозумілим і тому неприємним. Таке ставлення модна, ймовірно, пояснити відсутністю достатнього досвіду сприйняття китайськими студентами духовної та академічної музики.

З цієї причини довелося вдатися до деяких додаткових заходів підготовки до виконання цього ігрового завдання. Головний захід – демонстрація спеціально підібраних стилістично контрастних зразків хорової музики. Наприклад, пропонувалося прослухати і обговорити такі попарно з'єднані твори: «Отче наш» М. Леонтовича у виконанні професійної хорової капели «Київські фрески» та українську народну пісню

«Ой, там, на горі» у виконанні фольклорного колективу; Хорал І. С. Баха з «Пасіонів за Іоанном» у виконанні професійного хору («Томаненхор» з Лейпцигу) і австрійську (тирольську) народну пісню у виконанні аматорського фольклорного ансамблю; «Мадригал» - стилізований твір китайського композитора Цу Сісяна у виконанні академічного студентського хору Шанхайської консерваторії та пісню жанру «даге» народності дун у виконанні фольклорного хору.

Після прослуховування та обговорення пропонувалося відтворити якусь просту мелодію послідовно в академічній і народній манерах. Після таких попередніх вправ проведення дидактичної гри «Стильовий конфлікт» вже не викликало нерозуміння. І хоча практичний результат виконання однієї мелодії в конфліктуючих стилях не завжди досягав потрібної заходи контрасту, даний ігровий метод все-таки був доцільним, оскільки він формував потрібні слухові уявлення і відкривав дорогу до розвитку вміння варіювати манеру хорового вокалу. Ці якості, як було показано у першому розділі дисертації, є важливими компонентами здатності вчителя музики до керування хором.

Як і слід було очікувати, китайські студенти з повним розумінням поставилися до використання на заняттях з хорового диригування вправ системи «тай цзы». Для більшості з них ці вправи не були чимось новим. Для українських студентів подібні елементи були новими. Хоча в європейських методиках навчання диригуванню якась фізична гімнастика завжди рекомендується [87, с. 311-318]. Однак спеціалісти дуже рідко говорять – якими саме мають бути подібні фізичні вправи. Так що, майбутні українські вчителі музики проявили цікавість до вправ системи «тай ці», але також, спочатку, скептичне ставлення до них.

Вони дивувалися тому, що ці вправи можна якось пов'язати з завданнями музичного навчання. Нам доводилося неодноразово відповідати на запитання про необхідність таких вправ. У зв'язку з цим, знадобилася

чимала роз'яснювальна робота з членами української експериментальної групи. Роз'яснення йшло за двома напрямками. З одного боку, студентам було дано завдання самостійно познайомитися з розділами робіт Н. Колесникової, К. Ольхова, К. Птиці та ін. авторитетних авторів, де мова йде про проблеми м'язової та психологічної скутості, яка часто виникає у керівника хору.

Наприклад, студенти знайомляться з такими судженнями К. Ольхова: «Для повного володіння своїм апаратом диригент має бути вільним як від м'язової напруги, так і від психічної скутості, яке неминуче відбивається на його поведінці. Досягнення природності та виразності диригентських рухів неможливо без ліквідації двох недоліків, які часто трапляються: з одного боку, зайвої скутості м'язів, а з іншого – млявості, неготовності до пластичного виконання в кожен момент того чи іншого завдання... Скутість виникає внаслідок надмірно великого фізичного зусилля, що перевищує міру необхідності для даного руху. Млявість же є наслідком недостатнього для даного руху фізичного зусилля. Перший недолік зустрічається частіше і не просто піддається «лікуванню». ...в основі вільного володіння диригентським апаратом лежить правильно знайдене співвідношення між фізичним і нервовим, психічним напруженням. Свобода диригентських рухів залежить в першу чергу від уміння миттєво і постійно чергувати напруження м'язів з розслабленням, зусилля з відпочинком» [135, с. 36].

Знайомство з думками авторитетних хорознавців змусило студентів іншими очима подивитися на проблему фізичної кондиції керівника хору. Другий напрямок підготовки до занять вправами «тай цзі» - це роз'яснення духовного, психологічного та фізичного сенсу системи «ці гун». Так, наприклад, студенти ознайомилися з важливими поняттями китайської філософії і народної ментальності, а саме – з принципами золотої середини, стійкості і рівноваги, гармонії взаємних переходів крайніх феноменів і станів. Майбутні українські вчителі музики змогли таким чином

переконатися в глибокому зв'язку між філософськими уявленнями стародавніх китайців щодо напруги і розслаблення, спокою і рухливості, інтенсивної роботи і відпочинку, з одного боку, і роздумами диригентів і хормейстерів щодо стану психологічної та фізіологічної скутості студентів – з іншого боку. Задіяні заходи дозволили переконати українських студентів в корисності вправ тай цзі. Вони майже усі вони захоплено намагалися освоїти цю незвичну для європейців форму тренування тіла і психіки.

Що стосується методів, спрямованих на вдосконалення музично-інтонаційного мислення, то в цьому напрямку українські та китайські студенти просувалися однаково успішно. Вони охоче брали участь у дидактичній грі «Диригентська орієнтування», суть якої полягала в умінні чітко уявляти хоровий твір як цілісну форму (де можливі зупинка руху, уявні повернення до фрагментів, що звучали раніше, «перестрибування» через музичні епізоди, висотні транспозиції, темпові зміни і інші конструктивні зміни).

Для китайських студентів чужими виявилися завдання, побудовані на принципі регламентованої імпровізації. Майже ніхто з них не зміг, наприклад, зімпровізувати гетерофонний підголосок до мелодії. Тільки найбільш здібні змогли відтворити другий голос в двохголосній фактурі після кількох навчальних спроб. Більш легким завданням для майбутніх вчителів музики Китаю була регламентована імпровізація мелодійних прикрас до заданої мелодії. Такий результат був передбачуваний: студентам було дуже важко використовувати в імпровізації ті форми фактурної організації, які їм погано відомі за власним слуховим і співочим досвідом. В українській народної та популярної музики переважає підголосковий тип фактури, а в китайській пісні – орнаментальний тип гетерофонії.

В ході експерименту китайські студенти проявили більше поваги до завдань, спрямованих на формування волі керівника хору до досягнення синергійного результату. Студенти української експериментальної групи з

небажанням і без старання складали звіти про задуми та результати виконання диригентських намірів. Ймовірно, що ці методичні прийоми здалися їм формально-бюрократичними, ніяк не потрібними для професійного навчання. У китайських студентів такі завдання не спричинили негативного ставлення. Для отримання навчального ефекту експериментаторам довелося дати студентам розгорнуті пояснення про психологічне підґрунтя цих завдань, про їх непомітний зв'язок з природою вольових дій.

Корисним для розуміння сутності запропонованого методу було проведення своєрідного «випробування». Суть його була в наступному. Після того, як студент «продиргував» вивчений твір під акомпанемент фортепіано, йому ставилося запитання: «Які були завдання цієї виконавської дії? Чого ви прагнули? Яким був Ваш задум?». Такого роду запитання ставили студентів у глухий кут. Більшість з них взагалі не знали – що відповідати. Хтось з подивом відповідав щось на кшталт: «Прагнув до виразного (варіанти - правильного, красивого) виконання». Після постановки додаткових питань («Якої саме виразності Ви добивалися?», «У чому вона полягає і як це визначило Ваші дії?», «Як Вам вдалося донести до виконавця Ваше почуття краси форми?» тощо) усім ставало ясным, що насправді у них не було ніякого виконавської задуму.

З цього моменту всі учасники експериментальних груп без неприязні, а – навпаки – старанно і, переважно, вдало складали звіти про те, що вони планували і що вийшло в результаті. Такий методичний прийом, як ми помітили, значно підвищив в очах студентів цінність кожного окремого акту навчального диригентського виконання твору. Цей побічний ефект, на наш погляд, є не менш важливим, аніж основний ефект застосування обговорюваного методичного прийому.

Складання своєрідних творчих звітів підготувало ґрунт для проведення дидактичної гри «Сказано - зроблено». Гра імітує ситуацію

диригентського конкурсу. Для конкурсу вибирається якийсь один для всіх невеликий твір, або фрагмент масштабного твору (в залежності від рівня підготовки студентів). Демократично обране журі приймає від 3-х «конкурсантів» захований в конверт «документ», в якому кожен відобразив свій виконавський задум хорового твору. Для вирівнювання умов «конкурсантам» пропонується наступна форма короткого викладу задуму: «1. Загальне виражальне завдання, 2) Окремі технічні і виражальні завдання (не більше 5)».

Після цього журі та публіка прослуховують три диригентські версії твору (можливо твір звучить у виконанні концертмейстера, хоча дуже бажано, щоб він прозвучав у вокальному виконанні). Після виконання твору журі задає «диригенту» одне питання: «Що вдалося виконати з того, що Вами планувалося?». Коротка відповідь конкурсанта за всіма 6 пунктам «заноситься в протокол». Цей момент самооцінки – найбільш важливий в дидактичному сенсі. Він дозволяє не тільки «конкурсантам», а й усім учасникам гри звернути увагу на ідеальну передумову і реальну відповідність виконавських завдань конкретному звуковому результату.

На завершення гри висловлюються усі три члени журі (або оголошується їх спільне рішення), в якому головними пунктами оцінки є та ж сама відповідність між задумом і реалізацією. Доречи, у цьому ігровому «конкурсі» «Гран-прі» присуджується тому, хто домогся переконливого результату у повній відповідності зі запланованими виконавськими завданнями. Друга «премія» присуджується тому «конкурсанту», який виявив об'єктивну самокритичність і здатність до точного слухового аналізу, який точно вказав на розбіжності між виконавським проектом і його реалізацією. Нагородити окремими «грамотами лауреатів» можна студентів, які поставили перед собою оригінальні завдання (хоча й не обов'язково домоглися їх втілення), або тих «конкурсантів», хто вдало керував виконанням, але був недостатньо переконливим «на ділянці»

формулювання виконавських завдань. Таким чином, ігрові інтереси учасників можуть бути різноманітно підтримані, що вельми важливо в плані позитивного стимулювання інтересу до навчання і музично-педагогічної спеціальності.

Формальною межею між першим та другим етапами формувального експерименту є момент, коли студент набув досвіду роботи в класі диригування і демонструє достатній рівень сформованості за кожним з компонентів автосинергії. Такий студент може перейти до роботи з «живим» хором або камерним вокальним ансамблем, спеціально організованим для освоєння дій інтерперсональної синергії. Контрольний статистичний зріз по завершенні першого етапу формувального процесу показав, що в обох експериментальних групах українських і китайських студентів темп позитивних змін майже за усіма критеріями є більш високим, аніж темп зростання рівня диригентської здатності в контрольних групах.

Після реалізації запланованих методів і форм роботи першого – автосинергійного – етапу формувального експерименту було здійснено діагностичний зріз за усіма параметрами оцінки здатності майбутнього вчителя музики до керування хором. Ці результати показали, що розроблена методика формування синергії фізичних і психологічних дій вчителя-керівника хору має певний позитивний ефект. Такий висновок випливає з порівняння отриманих статистичних даних (Таблиці 3.20, 3.21)

Табл. 3. 20. Узагальнені результати формувального експерименту на першому етапі для майбутніх учителів музики з України

Рівні	Вокальний критерій		Кінетичний критерій		Музично-когнітивний критерій		Гностичний критерій		Волюнтарний критерій		Енергетичний критерій		Комунікативний критерій		Інтерактивний критерій		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів з України (УЕ)																		
В	8	26,66	4	13,33	5	16,6	2	6,67	3	10	3	10	2	6,6	3	10	4	13,34
С	9	30	6	20	10	33,3	10	33,34	7	23,3	12	40	9	30	9	30	8	26,67
Н	13	43,34	20	66,66	15	50	18	60	20	66,6	15	50	19	63,3	18	60	18	60
Контрольна група студентів з України (УК)																		
В	5	16,66	3	10	6	20	3	10	8	26,66	5	16,6	3	10	5	16,67	4	13,34
С	11	36,66	9	30	10	33,3	12	40	10	33,33	8	26,6	7	23,3	10	33,34	10	33,34
Н	14	46,66	18	60	14	46,6	15	50	12	40	17	56,6	20	66,6	15	50	16	53,34

Порівняльна характеристика результатів першого зрізу для майбутніх учителів музики з України наведена нижче у вигляді об'ємної гістограми

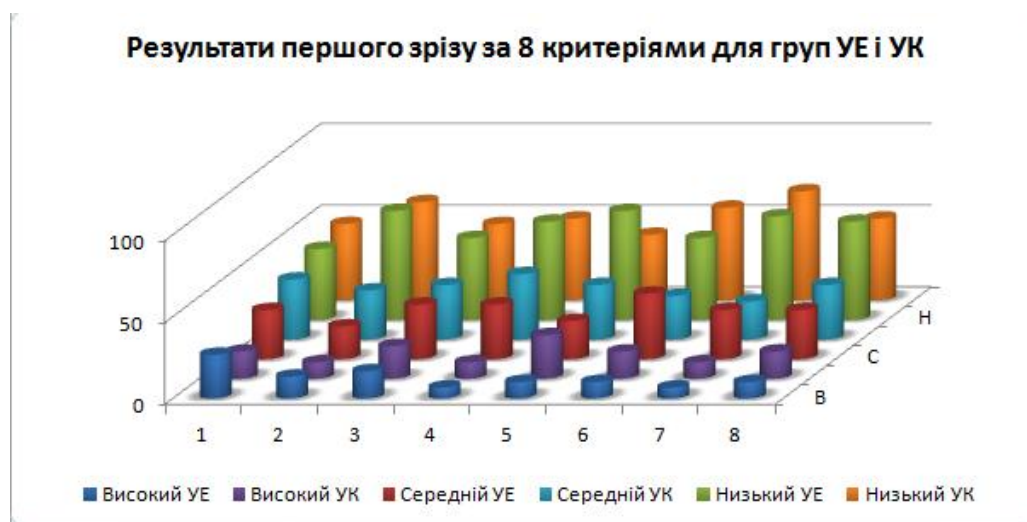


Рис. 3.4. Узагальнені результати формувального експерименту на першому етапі для майбутніх учителів музики з України

Табл. 3. 21. Узагальнені результати формуального експерименту на першому етапі для майбутніх учителів музики з Китаю

Рівні	Вокальний критерій		Кінетичний критерій		Музично-когнітивний критерій		Гностичний критерій		Волюнтарний критерій		Енергетичний критерій		Комунікативний критерій		Інтерактивний критерій		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів з Китаю (КЕ)																		
В	4	13,33	2	6,66	7	23,3	3	10	4	13,3	8	26,67	5	16,6	6	20	5	16,67
С	9	30	4	13,33	9	30	9	30	5	16,6	10	33,34	4	13,3	4	13,34	5	16,67
Н	17	56,67	24	80	14	46,6	18	60	21	70	12	40	21	70	20	66,67	20	66,67
Контрольна група студентів з Китаю (КК)																		
В	6	20	7	23,33	4	13,3	5	16,66	5	16,66	4	13,3	4	13,3	5	16,67	5	16,67
С	12	40	5	16,66	11	36,6	9	30	9	30	14	46,6	10	33,3	8	26,67	10	33,34
Н	12	40	18	60	15	50	16	53,33	16	53,33	12	40	16	53,3	17	56,67	15	50

Порівняльна характеристика результатів першого зрізу для майбутніх учителів музики з Китаю наведена нижче у вигляді об'ємної гістограми

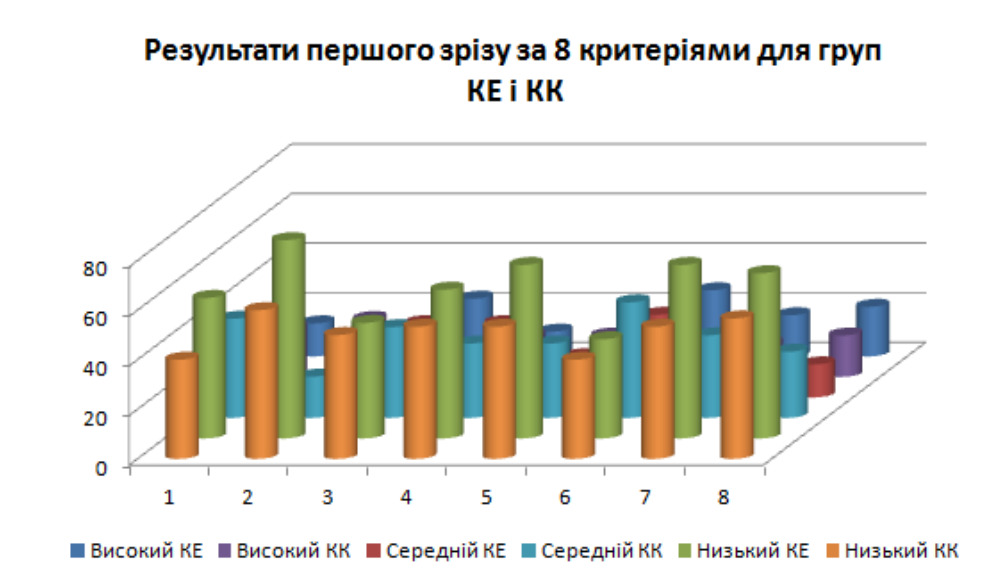


Рис. 3.5. Узагальнені результати формуального експерименту на першому етапі для майбутніх учителів музики з Китаю

Другий етап - інтерактивний – спрямовано на навчання студента використовувати свій свідомо освоєний особистісний потенціал (психологічні здібності, вміння і знання) у взаємодії (інтеракції) з учасниками хору заради досягнення ефекту екстраперсональної синергії хорового співу. Це завдання видається значно складнішим, ніж завдання попереднього етапу. Воно вимагає більшої працездатності, кращої мотивації, а також включення додаткових ресурсів особистості, які неможливо врахувати в універсальній моделі здатності до управління хором. Методика роботи на цьому етапі спрямована на формування умінь вчителя музики оволодівати увагою школярів, спілкуватися з ними з дотриманням певної мовленнєвої манери, ставити перед ними доступні завдання музично-виконавського характеру, впливати на психологічний стан колективу, використовувати засоби попередження і коригування співочих дій хору, гнучко змінювати характер уявного образу звучання тощо.

Основні **форми** роботи на цьому етапі: а) заняття в хоровому класі, які передбачають практичну роботу студента з курсовим або факультетським хором; б) групові заняття в класі диригування з вокальним ансамблем, який складено з однокурсників і який служить навчальної моделлю учнівського хору; в) індивідуальні заняття в класі диригування.

На інтерактивному етапі були задіяні такі **методи** роботи: а) дидактичні ігри «Психологічний портрет учасника хору», «Досвідчений настроювач», б) мультимедійні тести, в) експертний аналіз та самооцінка зафіксованих фрагментів роботи вчителя з учнівським хором (ансамблем, вокальною групою); г) змагання «Управління терменвоксом», «Утримай тональність», «Утримай темпоритм», ігри «Диригентське свавілля», «Сонористична фантазія».

Хід другого етапу формувального експерименту. Другий етап формувальної експериментальної роботи умовно починається з методів,

призначених для роботи керівника з «живим хором», тобто, не з концертмейстером, а з реальним ансамблем голосів. На цьому етапі домінували ігрові інтерактивні форми роботи, які завжди викликали великий інтерес студентів, бажання брати активну участь у дидактичних іграх.

У комплексі методів, призначених для другого етапу експерименту, найбільш складними виявилися ті, що зажадали мобілізації творчих здібностей студентів для участі в колективній імпровізації. Імпровізація хорових відповідей на репліки диригента-соліста (метод «*Респонсорної імпровізації*») виявився складним, тому що від групи хору, яка повинна була запам'ятовувати і відтворювати той вокальний фрагмент, який щойно прозвучав у виконанні керівника, потрібна постійно напружена слухова і зорова увага. Потрібна також чіпка пам'ять, здатна «утримати» не тільки короткі фрази, а й ціле музичне речення.

З'ясувалося також, що при такій навчальній роботі увага співаків швидко стомлюється. Дві-три музичні фрази студентський ансамбль відтворював порівняно точно. Однак, якщо імпровізація мелодії керівником-солістом тривала в одному темпі і без зупинок трохи довше і складала разом послідовність 6-7 музично-синтаксичних одиниць, імітації ставали все менш впевненими, деякі учасники респонсорія замовкали або припускалися грубих помилок. Проте, дана гра-імпровізація ставала значно якіснішою за загальним музичним результатом після того, як солісту-імпровізатору давалася можливість допомагати хористам за допомогою жестикуляції, міміки і прямої вокальної участі.

До кінця другого етапу ця форма навчального музикування студентів стала однією з найбільш бажаних, цікавих і художньо-виразних за звуковим результатом. З цієї точки зору другий тип подібних вправ - «Антифонна імпровізація» отримала функцію допоміжного метода. У антифонній імітації власне імпровізаційний компонент має скромне значення, зате

необхідність триразового повторення музично-інтонаційної синтагми дає можливість хористам краще вслухатися і запам'ятати призначений для імітації мелодійний фрагмент.

Відзначимо, що найбільш доступними, і водночас ефективними методами формування здатності майбутнього вчителя музики до інтерактивних дій в процесі управління хором стали дидактичні ігри «Диригентське свавілля» і «Сонористична фантазія».

В процесі проведення формувального експерименту було проведено другий контрольний діагностичний зріз. Статистичні результати цього зрізу за усіма критеріями представлені у Додатку 4. Таблиця 3.22 та 3.23. Наочне відбиття статистичних даних надається у рисунках 3.6. та 3.7. Статистика підтвердила наші безпосередні спостереження щодо успішності процесу роботи зі студентами експериментальних груп. Особливо очевидним був прогрес у розвитку уміння майбутнього вчителя музики зосереджувати увагу на якості ансамблевого співу. У студентів з'явилося уміння більш впевнено діяти при розучуванні твору: зупиняти спів, якщо це потрібно, надавати співакам наочний приклад правильного вокального інтонування. Студенти стали краще пояснювати співакам конкретні завдання (наприклад, щодо динаміки, артикуляції тону, фразування). Щоправда, пояснення більш масштабних завдань, зокрема – художньо-виконавського задуму и плану дій, у більшості випадків не було задовільним. З цим пов'язані вади цілісного уявлення студентів про композицію творів і відповідні недоліки органічної інтерпретації композиції. Отже, у процесі експериментальної роботи на другому етапі наголос було перенесено на формування розвинутих умінь музичного мислення (зокрема, уявлення про устрій композиції та найбільш «вагомні» виражальні засоби).

Зауважимо, що в процесі проведенні другого етапу експерименту в обох експериментальних групах намітилися дві приблизно однакові за чисельністю підгрупи найкращих студентів, репрезентовані типовими

рисами керівника хору. Першу підгрупу склали музично обдаровані студенти, які були спрямовані переважно на музичний твір. Вони ретельно розучували текст хорового твору, впевнено знали його напам'ять, старанно тренували мануальну диригентську жестикуляцію. Усі тести на знання музичної та словесної форми твору вони проходили з дуже високими показниками. Однак, при безпосередній роботі з хором вони наштотувалися на «нездоланну» проблему недосконалості ансамблевого співу, яка здавалася їм катастрофічною. Отже, яскраве і чітке інтонаційне уявлення про музичний твір та розвинута техніка диригування не тільки не допомагали, але – навпаки – заважали таким студентам отримати задовільний результат у вигляді хорового звучання. Тільки ті студенти, які мали тверду волю, які, долаючи фрустрацію, наполегливо працювали з хористами, приходили до такого результату, який вони самі визнавали позитивним.

Друга підгрупа найкращих студентів відрізнялася іншим діяльнісним «наголосом». Вони мало приділяли уваги своєму знанню музичного твору (не вивчали твір напам'ять, не прораховували заздалегідь своїх диригентських дій, не готувалися технічно до подолання об'єктивних труднощів тексту). Натомість, вони без сумнівів і сорому, але з ентузіазмом та явним задоволенням починали працювати з хором. Незважаючи на часті помилки щодо деталей тексту, вони часто одразу досягали успішного результату у вигляді такого виконання хором твору, яке добре відповідало його художньо-образному смислу.

Такі дві підгрупи найбільш здібних студентів потребували деякої диференціації методики формування здатності до керування хором (хоча підготовлена методика цього не передбачала). Диференціація була в тому, щоб для першої підгрупи збільшити питому вагу методичних прийомів і форм роботи, що спрямовані на формування умінь досягати інтерсинергійного результату при взаємодії керівника і хору. Для другої

підгрупи було поставлено завдання підтримати здатність майбутніх викладачів музики до інтрасинергії за допомогою фізичних і психологічних вправ, навчальних тестів та завдань музично-аналітичного характеру.

Проведений наприкінці формувального експерименту статистичний зріз представлено у додатку 4 (Таблиці 3.24, 3.25, рисунки 3.8. і 3.9.)

Остаточний зріз засвідчив наступне:

Рівень сформованості здатності до управління хором студентів в обох експериментальних групах (української та китайської) помітно перевершує рівень, продемонстрований відповідними контрольними групами. (Рис. 2). У порівнянні з першим діагностичним зрізом, в експериментальних групах значно зросла кількість студентів, які проявили високий рівень здатності до керування хором (в українській групі - 43,34%, у китайській – 46,67%). Кількість студентів, які залишилися на низькому рівні, зменшилася в обох групах до числа 11 осіб.

За деякими критеріями рівень китайських студентів перевищив кількісні показники майбутніх українських вчителів музики. Так, китайські студенти показали більш високий результат за критерієм вокальних умінь, якості диригентської жестикуляції (кінетичний критерій), волюнтарного та енергетичного критеріїв оцінки здатності до управління хором.

За деякими критеріями рівень китайських студентів перевищив рівень майбутніх українських вчителів музики.

Так, наприклад, китайські студенти показали вищий результат за критерієм вокальних умінь. Це пояснюється тим, що виконання китайськими студентами тестових завдань з вокального відтворення хорових партій відрізнялося більшою старанністю, акуратністю, опорою на ті вміння, що придбані в класі вокальної підготовки. Українські студенти у принципі мають, судячи з багатьох інших даних, не менше солідну підготовку в області сольного вокального співу. Про це, зокрема, свідчать

результати екзаменаційних випробувань, значні успіхи майбутніх вчителів музики з України на міжнародних виконавських конкурсах та інші дані.

Разом з тим, українські професійні хормейстера, керівники концертних, церковних, аматорських і навчальних хорів мають звичай під час репетиційної роботи з хором не надто піклуватися про вокальні якості свого власного виконання хорової партії або її фрагмента. Зазвичай хоровий диригент виділяє в інтонування (іноді навіть гранично різко, перебільшено) якусь конкретну сторону: звуковисотний хід, ритм, забарвлення звуку, характер артикуляції. Так хору легше зрозуміти – на яку саме якість звучання потрібно звернути увагу, що потрібно виправити.

Цей корисний методичний прийом, яким навчалися і китайські студенти, має свій небажаний наслідок, а саме – деяку недбалість, ескізність вокальної манери, зниження естетичної якості вокалу. Ця ескізна манера проявилася і в навчально-демонстраційних діях майбутніх українських вчителів музики. Багато з них не надто старалися, і не в повній мірі використали свій вокальний потенціал під час діагностичних випробувань.

Учасники китайської експериментальної групи продемонстрували також більш високий, порівняно з українськими групами, рівень умінь диригентської жестикуляції (кінетичний критерій). Цей результат пояснюється, на наш погляд, більш високими (в загальній масі) здібностями китайських молодих людей до освоєння рухових навичок шляхом багаторазових вправ. Це стосується, перш за все, чіткості виконання стандартних диригентських жестів (метроритмічних схем, жестових знаків синкопи, ауфтактів та ін.), що складають основу техніки диригування. Глибші причини цього полягають у звичці та загальному позитивному ставленні до повторення, заучування, доведення до стану досконалості різних дій. Китайські студенти менше українських втомлюються від одноманітної роботи. Навпаки, повторювані дії для них комфортні. Можна

сказати, що більшість з них слідує вислову Конфуція: «Вчитися і регулярно повторювати засвоєне - хіба це не радісно?» [216, с. 79]

Дещо вищі показники проявили китайські студенти в плані волюнтарного і енергетичного критеріїв оцінки здатності до управління хором. Судячи по експериментальним даним, ці критерії оцінки перебувають у відношенні прямої залежності. Зафіксований статистичний результат узгоджується з даними, які отримані в процесі безпосереднього спостереження.

У китайських студентів проявилася деяка перевага в плані вольового компонента досліджуваної здатності. Зокрема, високі оцінки отримала така особистісна властивість, як визначеність, чіткість уявлення про конкретну мету навчальної діяльності та плани її досягнення. Висока чіткість і гранична конкретність плану просування до мети нерідко заважає творчому варіюванню мети та засобів діяльності. Однак, у всіх випадках, коли потрібно вирішувати конкретні навчальні завдання, така якість волі дає майбутнім китайським вчителям музики помітну перевагу. Що стосується критерію енергетичності, то в цьому плані наша методика більше підходить китайським студентам, оскільки саме ті методичні прийоми, які були націлені на підвищення рівня фізичної та психологічної енергії, спираються на традиції китайської духовної і фізичної культури, зокрема на національну систему зміцнення здоров'я («тай ці»). Ця традиція є органічною для китайських студентів.

Крім того, слід взяти до уваги особливості китайського менталітету, зокрема - високу психологічну стійкість, позитивність установки на подолання труднощів, оптимістичність. Невдачі, навіть великі, рідко призводять до дестабілізації психологічного стану. Китайські студенти виявляють велику психологічну рівність, надійність в навчальній роботі. На відміну від них, українські студенти переживають невдачі більш глибоко; нерідко виникає у них фрустрація, яка має затяжний характер і заважає

цілеспрямованої навчально-виховної роботи. Саме цей чинник забезпечив вищий результат китайської експериментальної групи за «волонтарним» і «енергетичним» критеріям.

Українські студенти з експериментальної групи продемонстрували перевагу перед китайськими однолітками за трьома компонентами здатності до управління хором: музичному мисленню, знанням і комунікативної здатності.

Рекордно високий результат був показаний українською групою за «музично-когнітивним» критерієм (94%). Це було досить несподівано, оскільки розроблена методика не була спеціально спрямована на формування і вдосконалення цього компонента здібності музиканта-педагога до управління хором (тут можна сказати навіть ширше – основним компонентом музичної компетентності вчителя музики). У формувальному експерименті не передбачалися спеціальні вправи або інші методичні прийоми, націлені на розвиток інтонаційного уяви, зокрема - на здатність подумки змінювати, варіювати звуковий образ виконуваного твору. Такого роду завдання виявилися досить важкими для китайських студентів, хоча і такі питання ними принципово розв'язуються.

Пояснення виявленої розбіжності результатів слід, ймовірно, шукати в сфері онтогенезу музичної свідомості українських студентів. Один з найважливіших чинників - тривалість періоду накопичення і якості досвіду мисленнєвих музично-інтонаційних дій. В Україні шлях накопичення подібного досвіду починається з перших етапів музичної освіти, де майбутній учитель музики привчається до слухового аналізу і синтезу (в написанні музичних диктантів, визначенні «на слух» різних елементів музичної мови, в елементарній звуковій творчості).

У китайських студентів подібний досвід зустрічається рідше. І він не відрізняється міцністю, ґрунтовністю. Також виявилася перевага українських студентів щодо «гностичного» критерію. Цей результат, однак

не означає, що китайські студенти проявили низьку здатність до розуміння, запам'ятовування, засвоєнню теоретичних знань про хор і хорову музику (перший показник).

Другий показник гностичного рівня - «історико-теоретичні знання про твір» - також мало «відстав» від українського. Зате українці виявили більш високий рівень за показником «емпіричні знання» дитячого хору. Цей результат можна без штучних домислів пояснити лише тим, що українські студенти в загальній масі частіше брали участь в хоровому музикуванні, або ж, що їх участь в цій сфері музичної практики відрізнялася більш високою якістю (багатством репертуару, рівнем складності музично-виконавських завдань).

Що ж стосується пояснень результатів оцінок «комунікативності», то в цьому випадку знову доводиться говорити про особливості національного менталітету. Зрозуміло, було б украй необачно і некоректно укласти на підставі нашого спеціального експерименту, що українці мають більш розвинені здібності до комунікації. Ймовірно на Землі є чимало народів, які значно поступаються українцям в даному відношенні. Але китайці точно до цього кола народів не належать. Сучасні китайці не тільки підвищено комунікабельні в спілкуванні один з одним (зі «своїми»), але вони не менш налаштовані на спілкування у стосунках з іноземцями.

Однак, якщо оцінювати «комунікативність» майбутніх вчителів музики не в цілому, а в тих його проявах, які найбільш важливі для практики управління хором, і які виділені в нашій роботі як показники, то відмінності тут себе виявляють більш виразно.

Зокрема, українські студенти краще справлялися із завданнями утримання уваги хору в процесі роботи з ним (перший показник), значно краще управляли процесом створення необхідної мотивації і перцептивних установок учасників хору (другий показник), впевненіше знаходили

«тональність спілкування» з хором, більш точно реагували на зміни психологічного клімату безпосередньо в процесі роботи (третій показник).

Найцінніший в науково-методичному сенсі результат статистичної оцінки експериментальної роботи полягає в підтвердженні таких сформульованих в дисертації теоретичних положень і емпіричних спостережень:

а) Ефективність керівного впливу вчителя музики на хоровий спів учнів знаходиться в прямій залежності від рівня сформованості комплексу особистісних властивостей фахівця, а саме від рівня вокальних і жестикуляційних умінь, хорознавчих знань, музичного мислення, волевих якостей, енергійності та комунікативності.

б) Властивості, що входять в подібний комплекс, мають в кожному індивідуальному випадку різну міру виразності. Недолік одних властивостей компенсується високим рівнем розвитку інших (в основі цього ефекту є відомий психологам феномен компенсаторності здібностей). Разом з тим, для досягнення позитивного результату в діяльності ці властивості мають бути пов'язані системно, діяти синергічно. Проведений експеримент показав, що запропонована методика, спрямована на вдосконалення ряду виділених фізичних, психологічних та ментальних потенцій особистості, веде до підвищення якості автосинергії і, внаслідок цього, до підвищення ефективності інтерперсональної синергійної діяльності керування хором.

в) Як показує загальна статистична картина експерименту, ефективність управління хором, або, іншими словами, успішність досягнення інтерперсональної синергії в дуже невеликому ступені залежить від властивостей вокальної демонстрації і диригентської жестикуляції. Даний висновок є методично дуже важливим для практики підготовки майбутніх учителів музики.

Якщо це положення вірно, то навчання елементам диригентської техніки та вокалу, яким фактично приділяється основна частка часу і найбільша увага під час занять з дисциплін диригентсько-хорової підготовки, має зайняти більш скромне місце в освітньому процесі.

Ще важливіше усвідомити, що ці критерії, при всій їх помітності, не повинні бути основними і вирішальними у винесенні висновку про професійну компетентність учителя музики.

д) Експеримент показав, що ефективність дій з управління хором мало залежить від теоретичних знань майбутнього вчителя музики, але істотно корелює з його емпіричними знаннями, зокрема з досвідом його власної участі в хоровому співі та досвідом педагогічного спілкування з дітьми, підлітками, юнацтвом.

е) Ефективність управління найбільше залежить від рівня музичного мислення, організованої волі і комунікативних здібностей студента. Цей висновок узгоджується зі звичайним академічним досвідом. Досить часто трапляється, що відмінно підготовлений в класі студент, який має заслужено високі оцінки з диригування, вокалу, сольфеджіо та інших предметів професійного навчання, на заліках і іспитах, коли необхідно працювати з «живим» хором, несподівано терпить фіаско.

І навпаки, студент, який не відрізняється міцними хорознавчими знаннями, чіткими навичками диригентської жестикуляції і виразним співом, як виявляється, є досить ефективним керівником процесу хорового інтонування. Вирішальне значення для цього, судячи з результатів експерименту, має синергія волі, мислення і комунікабельності майбутнього вчителя музики.

Остаточні кількісні характеристики рівнів здатності майбутніх вчителів музики до керування хором за 8 визначеними критеріями надані у Додатку 4.

Опрацювання результатів формувального етапу педагогічного експерименту і оцінювання ефективності впровадження у ВНЗ кількісних характеристик рівнів здатності майбутніх вчителів музики до керування хором здійснювалась методами математичної статистики. Задачею експерименту було виявлення відмінностей в розподілі певної ознаки (рівня підготовки майбутніх вчителів музики до керування хором) при порівнянні емпіричних розподілів за допомогою кутового перетворенням Фішера для зіставлення експериментальних і контрольних груп експерименту за кількісно визначеною ознакою.

Експериментальні дані повністю задовольняють обмеження, що накладаються кутовим перетворенням Фішера:

- а) жодна з часток, що порівнюються, не дорівнює нулю;
- б) кількість спостережень у обох вибірках більше 5, що уможливорює будь-які зіставлення.

Для доведення статистичної значущості було сформульовано такі гіпотези, що стосуються рівнів підготовки майбутніх вчителів музики до керування хором експериментальних і контрольних груп:

H_0 : частка осіб із низьким рівнем сформованих здатностей майбутніх вчителів музики до керування хором в експериментальній групі (УЕ) наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у контрольній групі (УК);

H_1 : частка осіб із низьким рівнем сформованих здатностей майбутніх вчителів музики до керування хором в експериментальній групі (УЕ) наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у контрольній групі (УК).

H_2 : частка осіб із низьким рівнем сформованих здатностей майбутніх вчителів музики до керування хором в експериментальній групі (КЕ)

наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у контрольній групі (КК);

H_3 : частка осіб із низьким рівнем сформованих здатностей майбутніх вчителів музики до керування хором в експериментальній групі (КЕ) наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у контрольній групі (КК).

Значення емпіричних частот за двома ознаками запропоновані у таблиці.

Групи	Високий і середній рівні сформованих здатностей майбутніх вчителів музики до керування хором		Низький рівень сформованих здатностей майбутніх вчителів музики до керування хором		Разом чоловік
	Кількість чоловік	Частка	Кількість чоловік	Частка	
УЕ	32	88,89%	4	11,76%	36
УК	19	55,89%	15	44,12%	34
КЕ	24	92,32	2	7,68	26
КК	18	60,01%	12	39,99%	30

Для УЕ і УК маємо, що кількість учасників цих груп $n_1 = 30, n_2 = 30$.

Використовуючи таблицю XII значень кута для різних відсоткових часток φ^* , отримаємо $\varphi_1 = \varphi(53,33\%) = 1,636$, $\varphi_2 = \varphi(20\%) = 0,926$.

Для КЕ і КК маємо аналогічно, що $n_1 = 30, n_2 = 30$. За таблицею XII відсоткових часток кута φ^* також отримаємо значення $\varphi_3 = \varphi(50\%) = 1,571$, $\varphi_4 = \varphi(16,67\%) = 0,839$.

Далі обчислимо емпіричне значення $\varphi_{емп}^*$ за формулами

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ для груп УЕ і УЕ; } \tilde{\varphi}_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_3) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_3}{n_1 + n_3}} \text{ для груп КЕ і}$$

КК відповідно. Отримали, $\varphi_{емп}^* = 2,7459$ і $\tilde{\varphi}_{емп}^* = 2,8350$.

Критичне значення $\varphi_{кр}$, яке відповідає прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значимості дорівнює

$$\varphi_{крит} = \begin{cases} 1,64 \\ 2,31 \end{cases}$$

Отже, $\varphi_{емп}^* > 2,31 = \varphi_{крит}$, $\tilde{\varphi}_{емп}^* > \varphi_{крит}$.

Тобто емпіричні значення $\varphi_{емп}^* = 2,7459$ і $\tilde{\varphi}_{емп}^* = 2,8350$ знаходяться у зоні значущості (рис. 3.5). Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальних і контрольних груп наприкінці формувального експерименту, тому приймаються гіпотези H_1 і H_3 : частка осіб із низьким рівнем сформованості здатностей у майбутніх вчителів музики до керування хором у експериментальних групах УЕ, КЕ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у контрольних групах УК і КК відповідно.

Побудована нами «вісь значущості» подана на рис. 3.5.

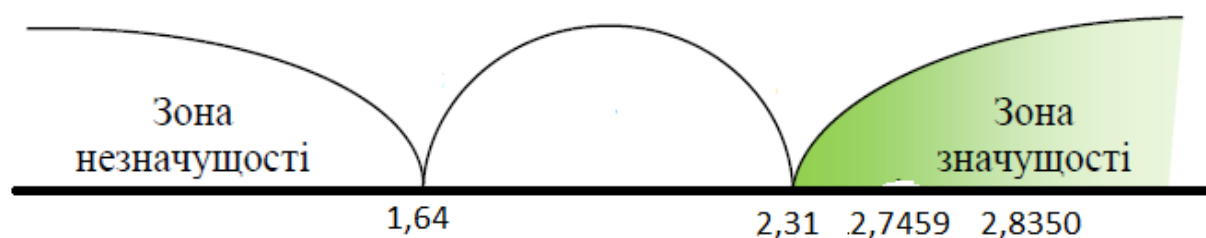


Рис. XX Вісь значущості за кутовим перетворенням Фішера

Таким чином, результати статистичного опрацювання даних формувального етапу педагогічного експерименту і аналіз опитування студентів експериментальних груп у процесі навчання свідчать про те, що використання розробленої методики навчання майбутніх вчителів музики у вищих навчальних закладах сприяє підвищенню якості навчання, що дає підстави зробити висновок про підтвердження гіпотези дослідження.

Остаточні статистичні результати представлені наочно у вигляді гістограми на рис. 3.7.



Рис. 3. 7. Порівняльна характеристика результатів експериментальних груп

На завершення роботи зауважимо, що представлена і апробована в цій дисертації методика не є закритою системою. Вона передбачає подальше вдосконалення і розвиток. Особливо це стосується «стратегічно» найбільш важливих інтрасинергійних напрямків формування музично-когнітивних, вольових і музично-комунікативних компонентів вчителя музики.

Одним із головних завдань подальшого розвитку методики, як ми вважаємо, є розробка методів, спеціально спрямованих на мобілізацію творчого потенціалу як основного мотиву хорового музикування учнів, а також на розвиток відповідних умінь, що необхідні вчителю музики.

Також не можна вважати повністю завершеною і запропоновану в дисертації теоретичну модель здатності вчителя музики до управління хором. Одним з векторів її подальшого розвитку є типологічне дослідження інтрасинергійних та інтрасинергійних дій вчителя музики, а також вивчення феномена екстрасинергії як системної якості хорового колективу. Великі перспективи відкриває синергійний підхід в більш глибокому і варіативно диференційованому вивченні комунікативних здібностей та дій вчителя

музики. Разом з тим, не можна також знімати з порядку денного питання про питому вагу окремих виявлених структурних компонентів здатності до керування хором.

Висновки до третього розділу

Результат статистичної обробки даних експериментальної роботи підтвердив такі сформульовані в дисертації теоретичні положення і емпіричні спостереження:

1) Ефективність впливу вчителя музики на хоровий спів учнів знаходиться в прямій залежності від рівня сформованості комплексу особистісних властивостей фахівця, а саме від рівня вокальних і жестикуляційних умінь, музичного мислення, вольових якостей, енергійності і комунікативності.

2) Властивості, що входять в подібний комплекс, мають в кожному індивідуальному випадку різну міру виразності. Недолік одних властивостей компенсується високим рівнем розвитку інших (феномен компенсаторності здібностей). Для досягнення позитивного результату в діяльності ці властивості мають діяти синергічно.

3) Проведений експеримент показав, що запропонована методика, спрямована на вдосконалення ряду виділених фізичних, психологічних та ментальних потенцій особистості, веде до підвищення якості автосинергії та, внаслідок цього, до підвищення ефективності інтерперсональної синергійної діяльності з управління хором.

4) Ефективність управління хором, або успішність досягнення інтерперсональної синергії у невеликому ступені залежить від властивостей вокальної демонстрації і диригентської жестикуляції. Отже, ці критерії, при всій їх помітності, не повинні бути основними і вирішальними у винесенні висновку про професійну компетентність учителя музики.

5) Ефективність дій з управління хором мало залежить від теоретичних знань майбутнього вчителя музики, але істотно корелює з його емпіричними знаннями, зокрема з досвідом його власної участі в хоровому співі та досвідом педагогічного спілкування з учнями.

6) Експеримент довів, що ефективність управління хором найбільше залежить від рівня музичного мислення, організованої волі і комунікативних здібностей студента.

Як показує загальна статистична картина експерименту, ефективність управління хором, або, іншими словами, успішність досягнення інтерперсональної синергії в дуже невеликому ступені залежить від властивостей вокальної демонстрації і диригентської жестикуляції. Ефективність управління хором найбільше залежить від рівня музичного мислення, організованої волі і комунікативних здібностей студента. Вирішальне значення має синергія волі, мислення і комунікативних умінь майбутнього вчителя музики.

Матеріали третього розділу використано у публікаціях: 206, 208, 209.

ВИСНОВКИ

Здійснене у дисертації на засадах синергійного підходу дослідження феномену хорового співу як компонента музичної освіти знайшло втілення у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування здатності вчителя музики до керування хором. На підставі отриманих результатів і відповідно до поставлених завдань дисертації можна дійти таких висновків:

1. На основі вивчення теоретичних поглядів щодо проблеми керування хором та підготовки фахівців до виконання функцій вчителя-диригента у навчальних закладах України і Китаю встановлено, що хоровий спів є неодмінним компонентом загальної мистецької освіти, обумовленим низкою соціокультурних та психологічних функцій музичного мистецтва. Звідси слідує, що керування хором є обов'язковою компетенцією учителя музики, а отже і завданням системи музично-педагогічної освіти. В теорії і методиці диригентсько-хорового навчання майбутнього вчителя музики найскладнішим питанням є синтез набутих ним знань і умінь, підготовка до самостійної творчої роботи з хором.

2. Встановлено, що хоровий спів є колективною вокально-інтонаційною діяльністю, в основі якої лежить принцип синергії (співпраці). Системна цілісність феномену хорового співу має три сторони, якими є: 1) екстраперсональна синергія вокальних дій учасників хору, що проявляється в узгодженості, ладі, гармонії музично-звукової форми; 2) інтраперсональна синергія (або автосинергія), тобто - узгоджені «внутрішні» (музично-розумові, вольові, комунікативні) і «зовнішні» (жестикуляційні, вокальні, мімічні) дії диригента; 3) інтерперсональна синергія, що являє собою системне з'єднання інтонаційних дій хору і дій керівника.

Здатність вчителя музики до управління хором визначена як комплекс умінь, знань і здібностей, який є необхідним і достатнім для успішного управління процесом колективного музикування учнів. Побудована теоретична модель здатності вчителя до управління хором включає такі компоненти (властивості вчителя-диригента): а) вокальні вміння, б) вміння диригентської жестикуляції, в) здатність музичного мислення, г) вольові властивості, д) енергетичний потенціал, е) комунікативність, ж) здатність до інтеракції (консолідуючому впливу). Останній – найбільш важливий компонент - забезпечує здатність вчителя досягати у своїй навчально-музичної діяльності ефекту синергії голосів співаючого хору.

3. У дисертації розроблена методика формування здатності майбутніх учителів музики до управління хором в процесі їх вузівської підготовки. Вона слідує ідеям системного, компетентнісного, діяльнісного, культурологічного підходів, реалізує принципи педагогіки співробітництва, субординації і координації методів, проблемного навчання, праксеологічного навчання, враховує принципи традиційної культури Китаю, зокрема ідеї «дао», «свідомої освіченості», «гуманного управління», «мудрого недіяння», «самозречення», «золотої середини», зв'язку мистецтва і ритуалу.

Визначено умови застосування розробленої методики, а саме: усвідомлення майбутнім учителем музики суті синергії хорового співу, спрямованість студента на пошук свого індивідуального шляху досягнення внутрішньої гармонії здібностей, умінь і знань, усунення принципових комунікативних перешкод для взаємодії майбутнього вчителя музики і хору, мотивація учасників хору, координація планів, методів і репертуару навчальної роботи зі студентом в диригентському і хоровому класах.

Розроблена система методів формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором, які розподілені за двома етапами. На

першому етапі роботи студенти мають сформувати здатність до інтраперсональної синергії (використовуються переважно індивідуальні форми роботи, методи «Рельєфне інтонування», «Стильовий конфлікт», «Демонстрація-експромт», комплекс вправ «тай цзі», дидактичні ігри тощо. Другий етап присвячується формуванню здатності до інтерперсональної синергії вчителя і хору (використовуються переважно групові форми роботи, дидактичні ігри «Психологічний портрет учасника хору», «Досвідчений настроювач», «Управління терменвоксом», «Утримай тональність», «Утримай темпоритм», «Диригентське свавілля» , «Сонористична фантазія».

4. Визначено критерії (*вокальний, кінетичний, музично-когнітивний, гностичний, волюнтарний, енергетичний, комунікативний, інтерактивний*) і показники рівня сформованості здатності учителів музики до управління хором; встановлено засоби їх об'єктивного оцінювання (тестування, анкетне опитування, експертна оцінка, самооцінка тощо); здійснено якісну інтерпретацію результатів констатувального і формувального експериментів.

5. Розроблена в дисертації методика формування здатності майбутніх учителів музики до управління хором пройшла перевірку в ході формувального експерименту. Експеримент довів, що найбільш важливим компонентом здатності до керування хором є уміння інтеракції («зворотного зв'язку») вчителя з хором, яке дозволяє йому за допомогою «зовнішніх дій» здійснювати вплив на процес колективного співу з метою досягнення синергії хорового звучання.

Серединний діагностичний зріз продемонстрував позитивну динаміку змін рівня майже за усіма критеріями авто синергії при незначному покращенні показників інтерактивної здатності студентів. Остаточний діагностичний зріз продемонстрував, що рівень сформованості здатності студентів до управління хором в обох експериментальних групах

(українській та китайській) помітно перевершує рівень, продемонстрований відповідними контрольними групами. Ефективність досягнутих результатів засвідчується сумарним показником коефіцієнта сформованості досліджуваної здатності. У порівнянні з першим діагностичним зрізом, в експериментальних групах значно зросла кількість студентів, які проявили високий (в українській групі - 43,34%, у китайській – 46,67%) і середній (в обох групах 36, 7 %) рівень здатності до керування хором. Кількість студентів, які залишилися на низькому рівні, зменшилася в обох групах до 20% (УЕ) та 16,67% (КЕ). Позитивні зміни підтверджуються багатфункціональним статистичним критерієм Фішера.

Отже, отримані дані на всіх етапах дослідження засвідчують, що побудована поетапна методика формування здатності майбутнього вчителя музики до керування хором забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномену.

Результати дослідження свідчать про перспективність подальшої розробки синергійного підходу до проблем фахової підготовки вчителя музики, зокрема до теоретичного і методичного вивчення здатності до керування музичною діяльністю учнів у більш широкому контексті професійної компетентності музиканта-педагога, в аспекті його індивідуально-типологічних властивостей і художньо-творчих чинників діяльності.

ДОДАТКИ

Додаток 1. АНКЕТА ЕКСПЕРТНОЇ ОЦІНКИ СТУДЕНТА

АНКЕТА ОЦЕНКИ СТУДЕНТА 1 РОКУ НАВЧАННЯ *ЛИНЬ ЛИНЯ*Составлена викладачем *Сян Чжао*

		Качество выполнения задания				Средние оценки
		Ниже среднего 0	Среднее 1	Высокое 2	Высшее 3	
1	ВОКАЛЬНЫЙ КРИТЕРИЙ. Как Вы оцениваете качество Вашего демонстрационного исполнения хоровой партии:					
1.1	Качество звуковысотной линии (чистота строя и ладовая определенность интервальной структуры)	0				
1.2	Качество ритмической структуры		1			
1.3	Качество динамики		1			
1.4	Качество артикуляции (музыкальной и словесной)		1			
1.5	Качество фразировки		1			
1.6	Художественная выразительность		1			
1.7	Соответствие вокального исполнения хоровой партии форме и образному содержанию музыкального произведения					
		0	5	-	-	5:7=
	Средняя оценка по первому критерию					0,7
2	КИНЕТИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ Оцените качество Ваших мануальных действий и мимики					
2.1	Техническое качество дирижерских жестов, их знаковая определенность.		1			
2.2	Энергичность дирижерских жестов			2		
2.3	Пластичность дирижерских жестов	0				
2.4	Красота мануальных и мимических действий			2		
2.5	Соответствие мануальных и мимических действий динамике формы		1			
2.6	Соответствие мануальных и мимических действий темпоритмической структуре	0				
2.7	Соответствие мануальных и мимических действий образному содержанию музыкального произведения	0				
		0	2	4	-	6:7=

	Средняя оценка по 2 критерию					0,8
3	ИНТЕРАКТИВНЫЙ КРИТЕРИЙ Оцените качество Вашего влияния на процесс хорового пения					
3.1	Качество распевки и настройки		1			
3.2	Качество словесной подготовки хора к исполнению произведения (объяснение исполнительских задач)		1			
3.3	Энергичность и точность дирижерской жестикуляции		1			
3.4	Степень отзывчивости хора, его реакции на действия дирижера	0				
3.5	Степень отзывчивости дирижера, реакции на действия хора.	0				
3.6	Соответствие хорового исполнения форме и образному содержанию исполняемого произведения		1			
		0	4	-	-	4:6=
	Средняя оценка по 3 критерию					0,6
	Средняя оценка по всем трем критериям	0,7 (по формуле: $0,7 + 0,8 + 0,6 = 0,21 : 3 = 0,7$)				

Додаток 2. АНКЕТА САМООЦІНКИ СТУДЕНТА

АНКЕТА САМООЦІНКИ СТУДЕНТА ____ року навчання *Линь Линя*

		Качество выполнения задания				Сред- ние оценки
		Ниже средн его 0	Сред нее 1	Высо кое 2	Выс шее 3	
1	ВОКАЛЬНЫЙ КРИТЕРИЙ. Как Вы оцениваете качество Вашего демонстрационного исполнения хоровой партии:					
1.1	Качество звуковысотной линии (чистота строя и ладовая определенность интервальной структуры)	0				
1.2	Качество ритмической структуры			2		
1.3	Качество динамики		1			
1.4	Качество артикуляции (музыкальной и словесной)		1			
1.5	Качество фразировки			2		
1.6	Художественная выразительность		1			
1.7	Соответствие вокального исполнения хоровой партии форме и образному содержанию музыкального произведения	0				
		0	3	4		7:7=
	Средняя оценка по первому критерию					1
2	КИНЕТИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ Оцените качество Ваших мануальных действий и мимики					
2.1	Техническое качество дирижерских жестов, их знаковая определенность.		1			
2.2	Энергичность дирижерских жестов				3	
2.3	Пластичность дирижерских жестов			2		
2.4	Красота мануальных и мимических действий				3	
2.5	Соответствие мануальных и мимических действий динамике формы		1			
2.6	Соответствие мануальных и мимических действий темпоритмической структуре формы		1			
2.7	Соответствие мануальных и мимических действий образному содержанию музыкального произведения		1			
			4	2	6	12:7=
	Средняя оценка по 2 критерию					1,7

3	ИНТЕРАКТИВНЫЙ КРИТЕРИЙ Оцените качество Вашего влияния на процесс хорового пения					
3.1	Качество распевки и настройки				3	
3.2	Качество словесной подготовки хора к исполнению произведения (объяснение исполнительских задач)			2		
3.3	Энергичность и точность дирижерской жестикуляции			2		
3.4	Степень отзывчивости хора, его реакции на действия дирижера		1			
3.5	Степень отзывчивости дирижера, реакции на действия хора.	0				
3.6	Соответствие хорового исполнения форме и образному содержанию исполняемого произведения		1			
		0	2	4	3	9:6=
	Средняя оценка по третьему критерию					1,5
	СРЕДНЯЯ ОЦЕНКА ПО ВСЕМ ТРЕМ КРИТЕРИЯМ	1,4 (по формуле: $1 + 1,7 + 1,5 = 4,2 : 3 = 1,4$)				

Додаток 3. Підсумкова діагностична картка студента

ДІАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА СТУДЕНТА ЛИНЬ БАЙ (3 КУРС)

	Критерии и показатели	Первый диагностический срез					Второй диагностический срез					Третий диагностический срез				
		Само-оценка	Экспертная оценка	Тест	Средняя оценка	Само-оценка	Экспертная оценка	Тест	Средняя оценка	Само-оценка	Экспертная оценка	Тест	Средняя оценка	Само-оценка	Экспертная оценка	Средняя оценка
1	ВОКАЛЬНЫЙ КРИТЕРИЙ															
1.1	Интонационное качество вокального исполнения студентом хоровой партии (партий)	1	2	2		2	2	2			2	3				
1.2	Выразительность вокального исполнения хоровой партии	3	2	-		3	2	-			3					
1.3	Соответствие вокального исполнения хоровой партии форме и образному содержанию музыкального произведения	2	1	-		3	2	-			3					
	Средняя оценка экспертизы и теста по 1 критерию		1,6	2	1,8 *		2	2	2		2,6	3				2,8
2	КИНЕТИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ															
2.1	Техническое качество дирижерских жестов															
2.2	Выразительность мануальных и мимических действий															
2.3	Соответствие мануальных и мимических действий дирижера форме и образному содержанию музыкального произведения															
	Средняя оценка экспертизы и теста по 2 критерию				1,6				1,8							2,2

Додаток 4. Результати формувального експерименту (у таблицях)

Таблиця 3.22. Узагальнені результати формувального експерименту на другому етапі для майбутніх учителів музики з України

Рівні	Вокальний критерій		Кінетичний критерій		Музично-когнітивний критерій		Гностичний критерій		Волонтерний критерій		Енергетичний критерій		Комунікативний критерій		Інтерактивний критерій		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів з України (УЕ)																		
В	9	30	10	33,33	10	33,3	10	33,34	7	23,3	5	16,67	8	26,6	11	36,67	9	30
С	10	33,34	10	33,33	13	43,3	13	43,34	10	33,3	12	40	7	23,3	10	33,34	9	30
Н	11	36,67	10	33,33	7	23,3	7	23,34	13	43,3	13	43,34	15	50	9	30	12	40
Контрольна група студентів з України (УК)																		
В	4	13,33	3	10	5	16,6	3	10	6	20	5	16,6	3	10	5	16,67	3	10
С	11	36,66	10	33,33	10	33,3	12	40	10	33,33	9	30	8	26,6	10	33,34	10	33,34
Н	15	50	17	56,66	15	50	15	50	14	46,66	16	53,3	19	63,3	15	50	17	56,67

Результати другого зрізу за 8 критеріями для груп УЕ і УК

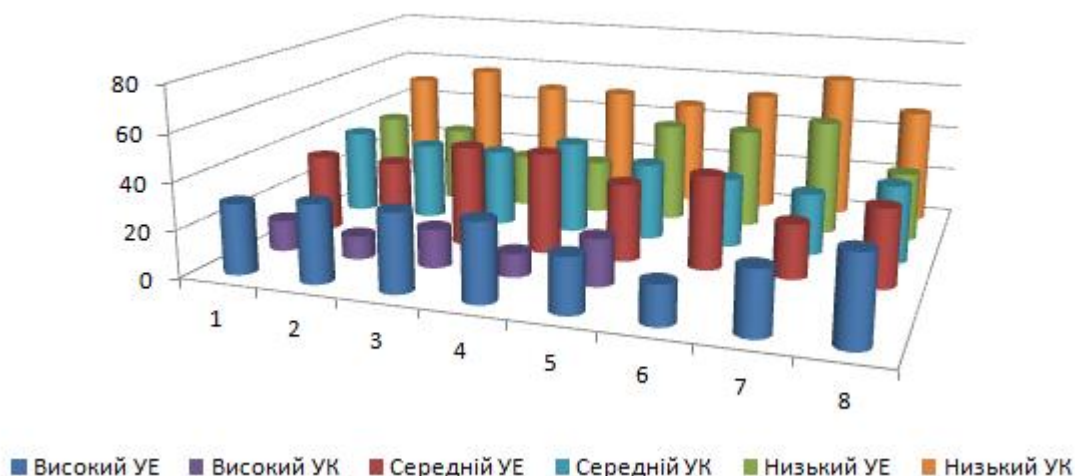


Рис. 3.6. Зіставлення результатів другого зрізу для майбутніх учителів музики з України (у вигляді об'ємної гістограми).

Табл. 3.23. Узагальнені результати формувального експерименту на
другому етапі для майбутніх учителів музики з Китаю

Рівні	Вокальний критерій		Кінегічний критерій		Музично-когнітивний критерій		Гностичний критерій		Волонтерний критерій		Енергетичний критерій		Комунікативний критерій		Інтерактивний критерій		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів з Китаю (КЕ)																		
В	7	23,33	9	30	8	26,6	7	23,34	8	26,6	9	30	7	23,3	11	36,67	9	30
С	10	33,33	9	30	10	33,3	10	33,34	7	23,3	12	40	8	26,6	4	13,34	7	23,34
Н	13	43,34	12	40	12	40	13	43,34	15	50	9	30	15	50	15	50	14	46,67
Контрольна група студентів з Китаю (КК)																		
В	6	20	5	16,66	3	10	5	16,66	2	6,66	2	6,6	3	10	4	13,34	3	10
С	11	36,66	7	23,33	11	36,6	9	30	11	36,66	14	46,6	10	33,3	8	26,67	11	36,67
Н	13	43,33	18	60	16	53,3	16	53,33	17	56,66	14	46,6	17	56,6	18	60	16	53,34

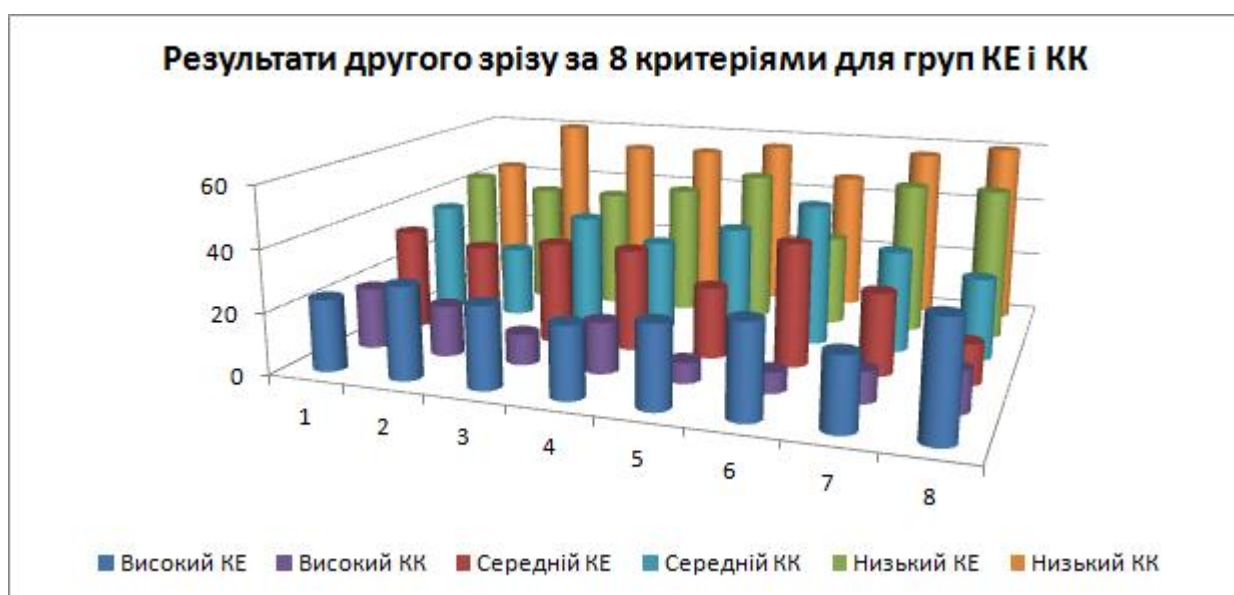


Рис. 3.7. Зіставлення результатів другого зрізу для майбутніх учителів музики з Китаю (у вигляді об'ємної гістограми)

Табл. 3.24. Остаточні узагальнені результати формувального експерименту для майбутніх учителів музики з України

Рівні	Вокальний критерій		Кінетичний критерій		Музично-когнітивний критерій		Гностичний критерій		Волонтарний критерій		Енергетичний критерій		Комунікативний критерій		Інтерактивний критерій		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів з України (УЕ)																		
В	13	43,33	10	33,33	14	46,6	10	33,34	12	40	6	20	12	40	15	50	13	43,34
С	10	33,34	14	46,66	14	46,6	15	50	14	46,6	13	43,34	12	40	10	33,34	11	36,67
Н	7	23,34	6	20	2	6,6	5	16,67	4	13,3	11	36,67	6	20	5	16,67	6	20
Контрольна група студентів з України (УК)																		
В	3	10	4	13,33	3	10	2	6,66	5	16,66	3	10	5	16,6	3	10	4	13,34
С	11	36,66	9	30	10	33,3	11	36,66	8	26,66	9	30	8	26,6	10	33,34	10	33,34
Н	16	53,33	17	56,66	17	56,6	17	56,66	17	56,66	18	60	17	56,6	17	56,67	16	53,34

Результати третього зрізу за 8 критеріями для груп УЕ і УК

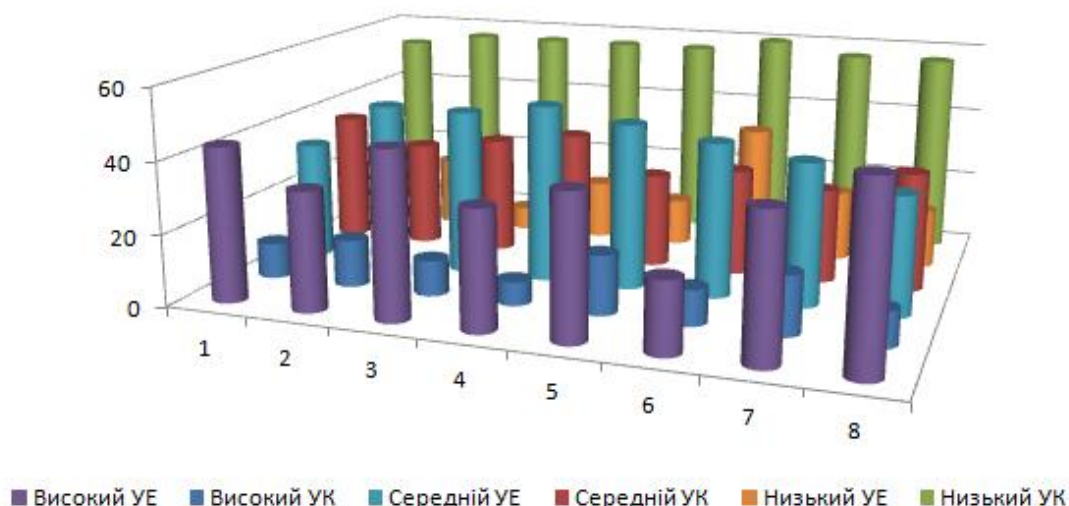


Рис. 3.8. Зіставлення остаточних результатів для майбутніх учителів музики з України (у вигляді об'ємної гістограми)

Табл. 3.25. Остаточні узагальнені результати формувального експерименту для майбутніх учителів музики з Китаю

Рівні	Вокальний критерій		Кінетичний критерій		Музично-когнітивний критерій		Гностичний критерій		Волюнтарний критерій		Енергетичний критерій		Комунікативний критерій		Інтерактивний критерій		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів з Китаю (КЕ)																		
В	10	33,33	14	46,66	12	40	11	36,67	13	43,3	12	40	13	43,3	19	63,34	14	46,67
С	13	43,33	14	46,66	12	40	12	40	14	46,6	13	43,34	12	40	7	23,34	11	36,67
Н	7	23,34	2	6,66	6	20	7	23,34	3	10	5	16,67	5	16,6	4	13,34	5	16,67
Контрольна група студентів з Китаю (КК)																		
В	4	13,33	5	16,66	3	10	3	10	1	3,33	2	6,6	5	16,6	3	10	4	13,34
С	13	43,33	9	30	11	36,6	9	30	11	36,66	15	50	10	33,3	9	30	11	36,67
Н	13	43,33	16	53,33	16	53,3	18	60	18	60	13	43,3	15	50	18	60	15	50

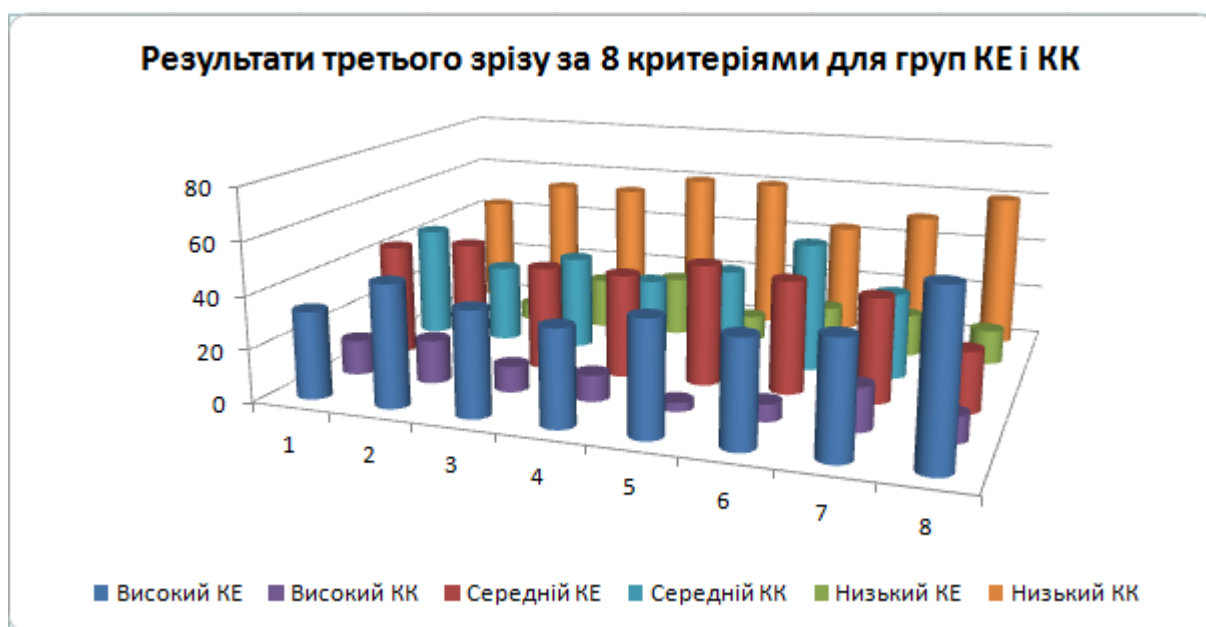
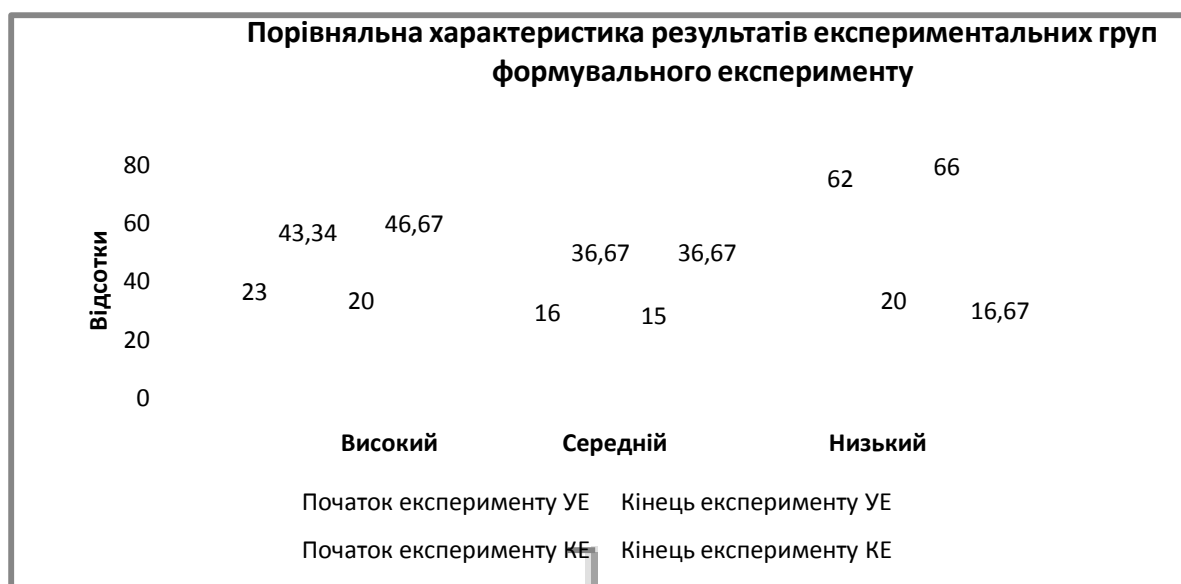


Рис. 3.9. Зіставлення остаточних результатів для майбутніх учителів музики з Китаю (у вигляді об'ємної гістограми)

Табл. 3.26. Підсумкові кількісні характеристики формувального експерименту.

Рівні	Експериментальні групи								Контрольні групи							
	Початок експерименту				Кінець експерименту				Початок експерименту				Кінець експерименту			
	УЕ		КЕ		УЕ		КЕ		УК		КК		УК		КК	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
В	7	23	6	20	13	43,34	14	46,67	6	22	7	22	4	13,34	4	13,34
С	5	16	5	15	11	36,67	11	36,67	5	15	4	14	10	33,34	11	36,67
Н	18	62	19	66	6	20	5	16,67	19	64	19	65	16	53,34	15	50

Рис. 3.10. Графічне підтвердження результатів експерименту в групах УЕ, КЕ



СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального обучения: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Абрамов В. А. История философии Китая (истоки, основные этапы развития, современность) / Абрамов В. А., Абрамова Н. А. Чита : ЧитГТУ, 1997. - 205 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 335 с.
4. Адаптивная физическая культура. Краткий энциклопедический словарь. — М.: Флинта. Э. Н. Вайнер, С. А. Кастюнин. - 2-е изд., стер. - М. : Флинта, 2012. - 144 с.
5. Аллаберт А. В. Место конфуцианства в модернизации Китая (конец XX -начало XXI в.) : Автореф... дис. канд. ист. наук / Аллаберт А. В. СПб., 2003. - 181 с.
6. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Амонашвили Ш.А. – Минск : Университетское, 1996. – 494 с.
7. Андреева Л., Локтев В. О самодеятельном детском хоре // Л. Андреева, В. Локтев // Искусство хорового пения. – М.: Музгиз, 1963. – С. 82 - 111.
8. Анисимов А. И. Дирижер-хормейстер: творческо-методические записки. – Л.: Музыка, 1976. - 160 с.
9. Анисимов А. Работа с самодеятельным хором. – Л.: , 1938.
10. Антонович Д. Українська культура. – Мюнхен: Український технічно-господарський інститут, 1988. – 519 с.
11. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977. – 184 с.
12. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве. – Л.: Музыка, 1980. – 215 с.

- 13.Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект : научное издание / Ю. К. Бабанский. - М. : Педагогика, 1977. - 256 с.
- 14.Баранцев, Р.Г. Имманентные проблемы синергетики // Новое в синергетике. Взгляд в третье тысячелетие. – М., 2002.
- 15.Баренбойм Л. Музыкальное образование. Музыкальная энциклопедия, т. 3, -М.: Сов. Энциклопедия, 1976,
- 16.Батечко Н. Г. Синергия научных подходов в исследовании подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры / Мир науки, культуры, образования. – Вып. 5 (42). – 2013. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/>
- 17.Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – 502 с.
- 18.Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург / В. С. Безрукова. 2000. Код доступа: http://spiritual_culture.academic.ru/946
- 19.Бенч-Шокало О. Український хоровий спів. Актуалізація звичасвої традиції: навчальний посібник /О.Бенч-Шокало. – К.:Український світ, 2002. – 440 с.
- 20.Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Л., 1992, - 400 с.
- 21.Бірюкова Л. Складові педагогічної майстерності керівника хору // педагогічні науки. Зб. наук. пр. – Суми, 2001. – С. 157-168.
22. Бірюкова, Л. А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.А. Бірюкова; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2007. -19 с.
- 23.Болгарський А., Сагайдак Г. Хоровий клас і практика роботи з хором. – К.: Музична Україна, 1987. – 236 с.

- 24.Боревская Н. Е. Китайская модель образования в азиатском контексте // Педагогика. 1997. - № 3. - С. 16-21.
- 25.Бочкарёв Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М., Издательство: Институт психологии РАН, 1997 г. - 352 с.
- 26.Бранский В. П., Пожарский С. Д. Глобализация и синергетический историзм (Синергетическая теория глобализации). – СПб.: Политехника, 2004. – 400 с.
- 27.Брилін Б.А, Козир А. В. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. - 2010. - Вип. 1.31. - С. 11-18. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1
- 28.Будева Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме // Философия образования : сб. науч. ст. -М., 1996. С. 76-90.
- 29.Буров В. Г. Современная китайская философия / Буров В. Г. М. : Наука, 1980.-311 с.
- 30.Бутенко Л. М. Оперно-хорове виконавство [Текст] / Л. М. Бутенко ; Одес.муз. акад. ім. А. В. Нежданової. – Одеса : ОДМА ім. А. В. Нежданової, 2002. – 266 с.
- 31.Бюхер Карл. Работа и ритм: Рабочие песни, их происхождение, эстетическое и экономическое значение / Бюхер Карл – М.: Книга по Требованию, 2013. – 162 с.
- 32.Вартанян И. А. Звук - слух – мозг / И.А. Вартанян. – Л. : Наука, 1981. – 175 с.
- 33.Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини / Н. Ветлугіна. – Київ.: Музична Україна, 1978. – 255 с.
- 34.Ветров Ю., Калинин И. Синергия междисциплинарности / Ветров Юрий Павлович, Калинин Игорь Владимирович / Высшее

- образование в России. – Выпуск № 8-9 / 2012. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sinergiya-mezhdistsiplinarnosti>
35. Виноградов, К. П. Работа над дикцией в хоре / К. П. Виноградов. – М.: Музыка, 1967. – 104 с.
 36. Вуд Генрі. Про диригування. Пер. з англ., Попер. І прим. Н.П. Аносова. - М.: Держ. Муз. Видавництво, 1958. - 104 с.
 37. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 496 с. — Серия : Антология мысли.
 38. Гадамер Г. Актуальность прекрасного / Пер. с нем. – М.: Искусство, 1991. – 367 с. – (Серия «История эстетики в памятниках и документах»).
 39. Герасимова-Персидская Н. Партесный концерт в истории музыкальной культуры — М.: Музыка, 1983.
 40. Глазков, В. В. Музыкальная психология : учеб.-метод. пособие / В. В. Глазков; под ред. канд. психолог. наук Н. Г. Абрамян; Владим. гос. ун-т. им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 136 с.
 41. Горохов П., Загорецький Д. Хорове аранжування.–Київ: Музична Україна, 1982. –126 с.
 42. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер – М.: МИП «Магистр», 1993. – 190 с.
 43. Гошовский В. У истоков народной музыки славян / В. Гошовский. – М.: Сов. композитор, 1971. – 304 с.
 44. Гребнева, В.В. Становление, сущность, основные принципы системного и синергетического подходов в образовании // Субъекты образования как самоорганизующаяся система: сб. научных и научно-прикладных трудов. – Белгород, 2005.

- 45.Гринчук І., Бурська О. Проблема музичного мислення. Теорія і методика розвитку. / І. Гринчук, О.Бурська // Навчально-методичний посібник. – Тернопіль, 2008. – 224 с.
- 46.Грица С. Ендогенна природа фольклору // Грица С. Трансмісія фольклорної традиції: Етномузикологічні розвідки. – К.; Т.: Астон, 2002. – 236 с.
- 47.Груббер Р. Всеобщая история музыки. Часть первая. Изд. 3-е / Р. Груббер. – М.: Музыка, 1965. – 484 с.
- 48.Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996. — 112 с.
- 49.Давыдов М. А. И-цзин тай цзи цюань. Меридиональный тай цзи цюань. – М.: Золотое сечение, 2010. – 320 с.
- 50.Делокаров К. Х. Системная парадигма современной науки и синергетика / Общественные науки и современность. - 2000, - № 6. - С. 110-118.
- 51.Дмитревский Г.А. Хороведение и управление хором: Элементарный курс. -М.- Л.: Гос. Муз. изд-во, 1948. 105 с.
- 52.Древнекитайская философия. Собрание текстов в 2-х томах / Составл. Ян Хин-Шуна. – Т.2. – М.: Мысль, 1973. – 384 с.
- 53.Дыганова Е.А. Самостоятельная подготовка студентов-музыкантов к практической работе с хором: учебно-методическое пособие / Е.А.Дыганова. – Казань: ИФИК (П) ФУ, 2011. – 52 с.
- 54.Енциклопедичний словник. 2009. Код електрон. доступу: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/159414/>
- 55.Егоров А. А. Очерки по методике преподавания хоровых дисциплин: Пособие для педагогов консерваторий /А. А. Егоров. – Л.: Государственное музыкальное издательство, 1958. – 186 с.
- 56.Ергиев И. Исполнительская синергия как главный системообразующий элемент артистического универсума / И. Ергиев

- // Методологія, теорія і практика музичного виконавства / Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського. – К. : НМАУ, 2010. – Вип. 107. – С. 28–40.
- 57.Єргієв І. Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ - початку ХХІ століття [Текст] : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.03 / Єргієв Іван Дмитрович ; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2016. - 39 с.
- 58.Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 78 с.
- 59.Живов В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: Учебное пособие для высших учебных заведений. М.; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
- 60.Заболотний І. П. Психолого-педагогічні особливості управління хором /Ф. П. Заболотний / Актуальні питання мистецької освіти та виховання : зб. наук. праць : вип. 2 (2) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2013. – С. 3-14.
- 61.Зарецкий С. Неизвестное тайцзи. Часть 1 / Станислав Иосифович. Зарецкий. Код доступа: <http://www.sportsp.ru/library.php?taiczi2>
- 62.Зиновьева, Л. П. Вокальные задачи аутфакта в хоровом дирижировании / Л. П. Зиновьева. – СПб. : Композитор, 2007. – 152 с.
- 63.Интерактивное обучение : новые подходы // Відкритий урок. – 2002. – No 5-6.
- 64.Іваницький А.І. Українська народна музична творчість. — К.: Муз. Україна, 1990.
- 65.Іванов В. Співацька освіта в Україні у ХУІІІ ст. / Іванов Володимир. - К.; Музична Україна, 1997. - 289 с.

- 66.Інтерактивні методи навчання : Навч. посібник / За заг. ред. П.Шевчука і П.Фенриха. – Щецін : Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
- 67.Иоффе И.И. Синтетическая история искусств. Введение в историю художественного мышления / И.И. Иоффе. –Ленинград: ОГИЗ, 1933. – 570 с.
- 68.Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : изб. ст. / Каган М. С. М. : Изд-во Ленинград, ун-та, 1991. - 383 с.
- 69.Каган М.С. Приобщение другого к своим ценностям / Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия. Вып 1, Часть вторая. / Сост. Абдуллин Э.Б., Целковников Б.М.. -М.: Прометей, 1991.с. 165 - 171.
- 70.Казачков С. А. От урока к концерту / С. Казачков. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1990. – 343 с.
- 71.Канерштейн М. Питання диригування / М. Канерштейн. – Л.: Музыка, 1972. – 220 с.
- 72.Керування. Словопедія: <http://slovopedia.org.ua/32/53402/31081.html>
- 73.Кессиди Ф. К. Глобализация и культурная идентичность // Вопр. философии. 2003. - № 1. - С. 76-79.
- 74.Киреева Н. Ю. Хоровая театрализация: коммуникативные аспекты / Киреева Наталья Юрьевна / Ареф. диссертации на соискание учёной степени кандидата искусствоведения. Специальность 17.00.09 – Теория и история искусства. - Саратов, 2010.
- 75.Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 стр.
- 76.Клепиков В. 3. Дэн Сяопин и реформы образования в Китае // Педагогика. – 1999. -№ 4. С. 103-108.
- 77.Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным //Вопросы философии. 1992. № 12. С. 18.

- 78.Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. М., 2002.
- 79.Коваленко І. Г. Діагностика професійно-особистісних якостей майбутніх вчителів музики – хормейстерів / І. Г. Коваленко. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. пр.]. Серія 16 Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики Вип. 4 (14) / М-во освіти і науки України. - К. : Видавництво НПУ ім. Драгоманова, 2005. - С. 158-162.
- 80.Ковалик Павло Андрійович. Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії (з досвіду Київської хорової школи / Ковалик Павло Андрійович). Автореф. дис. на зд наук. ступ. канд. мистецтвознавства за спец. 17. 00. 03 – Музичне мистецтво. – Національна музична академія України імені П.І.Чайковського, Київ, 2002.
- 81.Когадеев А. Техника хорового дирижирования. Элементарные основы. Уч. пособие для музыкальных и музыкально-педагогических училищ / А. П. Когадеев. - Минск.: Вышэйшая школа, 1968. — 252 с.
- 82.Когоутек Ц. Техника композиции в музыке XX века. – М.: Музыка, 1976. – 367 с.
- 83.Кодай З. Избранные статьи / З. Кодай. – М.: Сов. композитор, 1982. – 288 с.
- 84.Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореферат дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02, 13.00.04 / А. В. Козир ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. - 43 с.
85. Козир А. В. Вплив підсвідомого на процес творчого становлення керівника дитячого хорового колективу / А. В. Козир // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Вип. 4 (14) / М-во освіти і науки України. – К. : Видавництво НПУ ім. Драгоманова, 2005. – С. 41-47

- 86.Козій О.М. Методика формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.
- 87.Колесникова, Н. А. Основы теории и методики обучения дирижированию : учебно-методическое пособие / Н. А. Колесникова. - Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. - 350 с.
- 88.Колесса Н.Ф. Основы техники дирижирования /Н.Ф. Колесса. – К.: Музична Україна, 1981. – 206 с.
- 89.Коломоець О. М. Хорознавство / навч. Посібник для студ. Внз., М-во освіти і науки України.- К., Либідь,2001. – 166 с.
- 90.Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. - М.: Эксмо-Пресс, 2000. — 1308 с. http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/33334.
- 91.Кондратьева И.В., Кирьянова Л.Г.. Коммуникативность в науках о культуре // Философия, социология и культурология. Код доступа: http://www.lib.tpu.ru/fulltext/v/Bulletin_TPU/2009/v314/i6/22.pdf
- 92.Кондрашин К. Мир дирижера (технология вдохновения) / К. Кондрашин. – Л.: Музыка, 1976. – 192 с.
- 93.Корній Л. Українська шкільна драма і духовна музика XVII — першої половини XVIII ст. — К., 1993.
- 94.Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки: теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике. – Л.: Музыка, 1979, - 208 с.
- 95.Котарбінський Тадеуш-Мар'ян / А. Ф. Карась // Енциклопедія Сучасної України. – Код доступу: <https://disqus.com/home/forums/esucomua/>
- 96.Краснощеков В. Вопросы хороведения / В. Краснощеков. –М.: Музыка, 1969. – 299 с.

97. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
98. Крюкова О. Синергетика и педагогика / Ольга Крюкова / Независимая академия эстетики и свободных искусств. Альманах "Академические тетради". Вып. 12. Тетрадь седьмая. Проблемы образования. – М., 2006. Интернет-ресурс: <http://www.independent-academy.net/science/tetradi/12/kryukova.html>
99. Кузнецов, Ю. М. Практическое хороведение. Учебный курс хороведения / Ю. М. Кузнецов. — М.: 2009. — 158 с.
100. Кумбе Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ : пер. с англ. / Кумбе Ф. Г. М. : Прогресс, 1980. — 261 с.
101. Лабінцева Л. П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики / Лабінцева Лариса Павлівна : Арэф. дис... канд. наук: 13.00.04 - 2007.
102. Лабунець, В.М. Методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис ... д-ра пед. наук / В. М. Лабунець . – Київ, 2015 . – 42 с.
103. Лащенко А. Хоровая культура: аспекты изучения и развития / А. Лащенко. – К.: Музична Україна, 1989. – 136 с.
104. Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века. / Под ред. В.В.Бычкова.— М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2003. — 607 с.
105. Леонарди, Е. И. Дикция и орфоэпия : сб. упражнений по сцен. речи / Е. И. Леонарди. – М. : Просвещение, 1967. – 237 с.
106. Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України : Автореф. дис...

- канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Інститут мистецтв. — К., 2007. — 20 с.
107. Лихачев Д. С. Через хаос к гармонии // Очерки по философии художественного творчества. СПб., 1999.
 108. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Громалів та ін. - К.: ВЦ "Академія", 1997. — 752 с.
 109. Лосев А. Философия. Мифология. Культура. — М.: Политиздат, 1991. — 525 с.
 110. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Лотман Ю. М. М. : Гнозис, 1992. - 270 с.
 111. Лукьянов А. Е. Лао-цзы и Конфуций: философия Дао / Лукьянов А. Е. М. : Вост. лит., 2000. - 384 с.
 112. Лю Цяньгун. Культура КНР / Лю Цяньгун. Искусство. — Пекин: Межконтинентальное изд-во Китая. 2015. — 212 с.
 113. Ма Сюй. Методичні засади підготовки іноземних студентів у ВНЗ України до керівництва хоровими колективами : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ма Сюй ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. — К., 2015. — 22 с.
 114. Макаренко Г. Творчість диригента: естетико-мистецтвознавчі виміри : монографія / Г. Г. Макаренко. — К. : Факт, 2005. — 328 с.
 115. Малявин В. В. Китайская цивилизация / Малявин В. В. — М. : Дизайн. Информация. Картография : АСТ, 2001. 632 с.⁷³ .Малявин В. В. Конфуций / Малявин В. В. М. : Из дат. дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 175 с.
 116. Малявин В.В. Тайцзицюань: Классические тексты. Принципы. Мастерство. — М.: КНОРУС, 2011. — 528 с.
 117. Мамардашвили М. К. Наука и культура // Методол. проблемы ист.-науч. исследований. 1982. - № 3. - С. 27-34.

118. Мартинюк А. Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України другої половини ХХ століття: автореферат дис. кандидата мистецтвознавства: спец. 17.00.01 “Теорія та історія культури”/А.Мартинюк.–Харків, 2001.– 20 с.
119. Мартынов А. С. Классическое конфуцианство: «Мэн-цзы» : пер. с кит. / Мартынов А. С. М.; СПб., 2000. - 208 с.
120. Мархлевський А. Практичні снови роботи в хоровому класі / А. Мархлевський. – Київ : Музична Україна, 1986. – 96 с.
121. Мартинюк А. К. Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України другої половини ХХ століття : автореф.дис... канд. мистецтвознавства : 17.00.01 – теорія та історія культури / Мартинюк Анатолій Кирилович. – Х., 2001. – 20 с.
122. Минин В. Могучее средство единения людей / В. Минин // Советская музыка, 1982, № 9, С. 50-52.
123. Миропольский С. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе / С. И. Миропольский. – СПб. : Типография Дома призрения малолетних бедных, 1882. – 256 с.
124. Митчелл Д. Даосский нэйгун: Древние китайские методы работы с энергетическим телом. - К. : Изд-во София, 2013. - 224 с.
125. Михайлець В. В. Вокальна основа хорового мистецтва: історичний та теоретичний аспекти: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 / В.В.Михайлець; Одеська держ. музична академія ім. А. В.Нежданової. – Одеса, 2004. – 18 с.
126. Могучее средство воспитания: Сб. статей / Сост. П.П. Левандо. – М.: Музыка, 1978. – 204 с.
127. Морозова В. С. Динамика ценностных ориентаций модернизирующегося китайского общества : дис. . канд. филос. наук / Морозова В. С. Чита, 2007. - 149 с.

128. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (К проблеме анализа). -К.: Мин. культ. Увкраины, КГК. 1994. -157 с.
129. Москальова Л. Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва : авторф. дис...кандидата пед. наук: спец. 13.00.04. –Теорія та методика професійної освіти / Людмила Юріївна Москальова; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. –К., 2004. –20 с.
130. Мостова Ю. Театралізація хорових творів як метод художньої інтерпретації. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства. Харків, 2003. С. 37.
131. Музыкальная акустика. Общая редакция Н.А. Гарбузова. М., 1940; 2-е изд., испр. и доп., М., 1954. – 236 с.
132. Назаретян А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. Синергетика исторического прогресса. М., 1996.
133. Новикова Л.И., Соколовский М.В. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) / Общественные науки и современность. 1998. № 1. – С. 132-143. Код доступа: <http://ecsocman.hse.ru/text/17540934.html>
134. Оголец, А. С. Слово и музыка в вокально–драматических жанрах / А. С. Оголец. – М., 1960.
135. Ольхов К. А. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров / К.А.Ольхов. Лен.: Музыка, 1979. – 200 с.
136. Осадчая Т., Линь Тенфей. Формирование навыков управления хором у будущих учителей музыки [Электронный ресурс] / Татьяна Осадчая, Линь Тенфей. Режим доступа: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2645>.

137. Осеннева М., Самарин В. Хоровой класс и практическая работа с хором. – Москва, 2005.
138. Особистісний підхід у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики / Упоряд І.О. Цюряк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 70 с.
139. Островська Т.В. Психологічні механізми професійної діяльності хорового диригента / Т. В. Островська // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 18 (277), Ч. II, 2013. - С. 96-100.
140. От магической силы к моральному императиву: категория дэ в китайской культуре / под. ред. М. Т. Степанянца. — М. : Вост. лит., 1998. — 422 с.
141. Отич О.М. Педагогіка мистецтва. Сутність та місце в системі наук про освіту / О.М. Отич // Мистецтво та освіта. – 2008. – №2 (48). – С. 13 – 17.
142. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка / За редакцією В. Г. Бутенка. — Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.
143. Парфентьева І.П. Технології викладання дисципліни «Хоровий клас» / І.П.Парфентьева / Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського : збірник наукових праць. – Вип. 1.43 (98) Миколаїв, 2013 - С. 111-114.
144. Переломов Л. С. Конфуций: жизнь, учение, судьба / Переломов Л. С. — М. : Наука, 1993.-267 с.
145. Петелина Е.А. Актуализация воспитательного потенциала хорового коллектива [Электронный ресурс] / Елена Анатольевна Петелина: режим доступа: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/MusicaAndLife/43170.doc.htm.

146. Петренко М. Б., Бережна Н. О. Зміст виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі хорового співу // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : зб. наук. праць : вип. 2 (2) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2013. – С. 176-186..
147. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов. - 2-е изд. - М.: Академический Проект; Трикста, 2008. - 400 с.
148. Пігров К. К. Керування хором / К. К.Пігров. - К.: Держ. вид. образотворчого м-тва і музичної л-ри, 1956. - 180 с.
149. Пигров К. К., Шип В. И. Сольфеджио для дирижерско-хоровых отделений музыкальных училищ / К. К.Пигров, В. И.Шип. - М.: Музыка, 1970. - 500 с.
150. Плющик Є., Омельчук В., Федорченко В. Лекції з курсу "Хорознавство" / Є. В. Плющик, В.В. Омельчук, В. К. Федорченко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 190 с.
151. Поляков О. И. Язык дирижирования / О.И. Поляков. – К. : Музична Україна, - 1987. – 95 с.
152. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання : теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136.
153. Попов В.С. Советы руководителю хора / В.С. Попов // Школа хорового пения. – М., 1973, Вып 1, - С. 3-31.
154. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А. А. Крылова. – Л: Изд-во ЛГУ, 1990. – 373 с.
155. Практическая психодиагностика / Ред.-составитель Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1998. – 669 с.
156. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М., 1986. С. 35.
157. Птица К. Б. О хоровом дирижировании / К. Б. Птица – М. : Профиздат, 1960. -159 с.

158. Птица К. Хоровое искусство – основа музыкальной культуры / СМ, 1979, № 7. – С. 28-37.
159. Работа с детским хором / Сборник статей / В. Г. Соколов – редактор. – М., 1981.
160. Раввінов О. Роздуми про хори хлопчиків // Музика. – К., 1973. – No 2. –С. 27-28.
161. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Пер. с англ. Л. В. Топоровой, С. В. Воронина и И. Н. Гвоздева / под редакцией канд. философ. наук С. М. Черкасова / Чарльз Райкрофт. – СПб.; Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995. – 260 с.
162. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю / С.Х. Раппопорт – М.: Сов. художник, 1978. – 237 с.
163. Растригіна А. Формування фахових компетенцій у класі хорового диригування як основа професіоналізму майбутнього педагога-музиканта // Хорове мистецтво України та його подвижники. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. педагогічного університету імені Івана Франка. – 2012. – 308 с.
164. Рацер Е. Дирижирование. Музыкальная энциклопедия. – Т. 2 / Е. Рацер. – М. : Сов.энциклопедия. – 1974.– С.: 251-
165. Роджерс, К.Р. Становление личности : Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс ; [Пер. с англ. Злотник ... Карл Роджерс. - Москва : Апрель-пресс : ЭКСМО, 2002. - 965.
166. Романовский Н.В. Хоровой словарь. Изд. 3-е, дополненное / Н.В. Романовский. - Л.: Музыка, 1980. - 144 с.
167. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., С-Пб. : Изд-во «Питер», 2013. –713 с.; ил. (Серия «Мастера психологии»).
168. Садовников, В. И. Орфоэпия в пении / В. И. Садовников. — М., 1958. — 80 с.

169. Саймон Б. Общество и образование : пер. с англ. / Саймон Б. М. : Прогресс, 1989. - 199 с.100.
170. Сапожникова Л.Д. Психологические закономерности профессиональной деятельности хорового дирижера / Л.Д. Сапожникова // Вестник Костромского государственного университета им.Н.А.Некрасова.: науч.-метод. журнал: Серия Психологические науки. – Кострома, 2007. – Т.13, №3. – С.78 - 81.
171. Сбітнєва Л. М. Проблема диригентської підготовки майбутніх цчителів музики / Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка.
172. Світайло С. В. Методика роботи з дитячим хоровим колективом: навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закладів III–IV рівня акредитації / Світайло, Світлана Валеріївна. – К. : Унів. коледж Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка , 2016. –140 с.
173. Селезнева Н. О. Професіоналізм хормейстера. Психологічний та культурно-історичний аспекти : автореф. дис... канд. мистецтвознав. : 17.00.03 - музичне мистецтво / Селезнева Наталія Олексіївна. – Одеса, 2004. – 16 с.
174. Селезнева Н. Воля как профессиональное качество личности хорового дирижера / Н. Селезнева // Библиотека Регента Церковный Хор.23 янв 2013. https://vk.com/wall-33648585_34341
175. Сивизьянов, А.С. Проблема мышечной свободы дирижера хора (начальное обучение). – М.: Музыка, 1983. – 55 с., нот.
176. Синергетическая философия истории (коллективная монография под редакцией В.П. Бранского и С.Д. Пожарского). - Санкт-Петербург, 2009. - 313 с.
177. Скребков С. Художественные принципы музыкальных стилів / С. Скребков. – М.: Музыка, 1973.- 448 с.

178. Сластенин В. А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя./ Сов. педагогика, 1991. - № 10. – С. 79-81.
179. Словарь практического психолога. — М.: АСТ, Харвест. С. Ю. Головин. 1998.
180. Словарь китайской философии и культуры: конфуцианство, даосизм, буддизм / А. Кобзев, Е. Торчинов, А. Юркевич и др. // Проблемы Дал. Востока. 1993. - № 3. - С. 152-160.
181. Словарь-справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М; Отв. ред. Крымский С.Б.. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с..
182. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. — К.: Наукова думка, 1970—1980. – Том 2, 1971. (Стор. 480).
183. Старчеус М. С. Слух музыканта / М.С. Старчеус. – М : Изд-во Моск. консерватории., 2003. – 640 с.
184. Степанов В. А. Методы исследования эмоций и воли (практикум по психологии): Учебное пособие. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2003. – 136 с .
185. Стулов Г. П. Теория и практика работы с детским хором. – М., 2002г.
186. Сухецька О. Онтологія музичного виконавства та мистецтво керування хором / Оксана Сухецька // Проблеми підготовки сучасного вчителя No 10 (Ч.3), 2014. Код доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/10 .pdf
187. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избранные труды: В 2 т. - М. : Педагогика, 1985. - Т. 1. - 328 с.
188. Теплов Б. Способности и одаренность // Б. М. Теплов. Избранные труды. В 2-х томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1985.

189. Теплов Б. Психология. – 8-е изд. – М., 1954. – 256 с.
190. Термен Л. С. Рождение, детство и юность «терменвокса» // Радиотехника, 1972. — том 27, № 9 — с. 109—111
191. Тимченко А. Д. Краткий медико-биологический словарь / А.Д. Тимченко. – Киев : Выща школа, 1988. – 360 с.
192. Топузов О. М. Становлення проблемного навчання в педагогічній науці / О. М. Топузов // Рідна шк. – 2005. – № 1. – С. 57–60.
193. Топчієва І. О. Підготовка майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. О. Топчієва; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К., 2013. - 20 с.
194. Тун Чжунъи. Приемы китайской борьбы Шуайцзяо / Пер. С.Березнюка. - М.:Издательство Ритм Плюс, 2009. – 240 с.
195. У Чунь. Культура КНР. Философские идеи / У Чунь. – Пекин: Межконтинентальное изд-во Китая. 2015. – 234 с.
196. Универсалии восточных культур / отв. ред. М. С. Степанянц. М. : Вост. лит. РАН, 2001.-432 с.
197. Федоришин В. І. Єдність емоційного, технічного та логічного у музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики / В. І. Федоришин. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова [Текст] : [зб. наук. пр.]. Серія 16 Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики Вип. 4 (14) / М-во освіти і науки України. - К. : Видавництво НПУ ім. Драгоманова, 2005. - С. 55-59
198. Федорова, М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004.

199. Философия: Энциклопедический словарь. – М. : Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.term.ru/dictionary/187/word/sinergetika>
200. Философский словарь. Под ред. М.М. Розенталя. Изд. 3-е, - М.: ИПЛ, 1975.
201. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Пер. с нем. / Юрген Хабермас - СПб.: Наука, 2001. - 380 с.
202. Хуан Цзя. Интонационная синергия партий голоса и фортепиано в камерной музыке / Хуан Цзя / Аркадія : культурологічний та мистецтвознавчий журнал. №1 (42) – Одеса, 2015. – С.107–111.
203. Хуан Цзя. Мистецтво концертмейстера в синергійному аспекті (на матеріалі камерної вокальної музики). – Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 – музичне мистецтво. – Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. – Одеса, 2015.- 19 с.
204. Цао Хункай. Ability to Conduct a Chorus as an Element of Professional Competence of a Teacher. (Здатність до управління хором як компонент професійної компетентності вчителя музики) / Цао Хункай // Наука і освіта. Науково-педагогічний журнал ПНПУ імені К.Д. Ушинського. – 2016. – № 4. – С.: 90-96.
205. Цао Хункай. Интонационный строй как практическая и теоретическая проблема хорового исполнительства / Цао Хункай // Тенденції сучасного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді / Матеріали міжнародної конференції молодих учених та студентів. – Одеса: Вид-во «Науківець», 2010. - С. 36-38.
206. Цао Хункай. Методика розвитку музичних здібностей студентів педагогічних університетів / Цао Хункай // Музична освіта в Китаї /

- Науково-педагогічний журнал. Травень' 2005 р. – Тяньцзинь: Вид-во Мін. освіти КНР, 2005. – С. 207-209. (на кит. мові).
207. Цао Хункай. Музична синергія як мета вольових дій керівника шкільного хору / Цао Хункай // Наукові записки / Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін.. – Випуск 143. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім.. В. Винниченка, 2016. – С. 215-219.
208. Цао Хункай. Основні принципи формування музичних здібностей в педагогічній освіті ХХІ сторіччя / Цао Хункай // Педагогічна освіта ХХІ сторіччя / Журнал. – Тяньцзинь: Видавництво Тяньцзінського педагогічного університету, 2004. – С. 345-346. (на кит. мові)
209. Цао Хункай. Педагогічна діагностика здатності вчителя музики до керування хоровим співом / Цао Хункай // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць : вип. 3-4 / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2016. – С. 199-20
210. Цао Хункай. Робота з гармонічною фактурою хорового співу в підготовці майбутнього вчителя музики / Цао Хункай // Теоретичні питання культури, освіти та виховання № 53' 2016 / Збірник наукових праць. Заг. редакція - проф. Матвієнко О. В., укладач – канд. пед. наук, доц. Кудіна В.В. — К. : Вид. центр КНЛУ, 2016. — С. 90-94.
211. Цао Хункай. Синергия хорового музицирования: педагогический аспект / Цао Хункай // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – Випуск 18 (23). – К. : НПУ ім.. М.П. Драгоманова, 2015. – С. 66-70.
212. Цао Хункай. Социальная ценность хорового пения и задачи всеобщего образования в современном Китае / Цао Хункай //

- Педагогика и современность. № 6 / Научно-педагогический журнал. – Таганрог, 2014. – С. 53-59.
213. Цао Хункай. Хоровое музицирование как средство формирования у молодежи общечеловеческих духовных ценностей / Цао Хункай // Особистісні виміри художньо-естетичного виховання і навчання / Матеріали регіонального науково-практичного семінару молодих учених та студентів. Одеса: Науківець, 2012. – С. 77-80.
214. Цао Хункай. Эпоха информационной революции и художественно-воспитательный потенциал хорового пения / Цао Хункай // Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій. (28 – 30 жовтня 2011 р.) / Матеріали конференції. – Одеса: Науківець, 2011. – С. 20-22.
215. Цен Гоцуань. Cen Go Qan. 国权《陈国权教合唱指挥》湖南文艺出版社.Chen guo quan < chen guo quan jiao he chang zhi hui >. Hunan wen yi chu ban she. 2006. 5/ Методика обучения хоровому дирижированию Чан Чжихуя. –Хунань: Издательство «Литература Хунаня». 2006. 5
216. Цзинь Бо. Обзор о Китае / Цзинь Бо. – Пекин: Межконтинентальное издательство Китая, 2015. – 367 с.
217. Цзинь Синьсинь. Роль гуманитарных ценностей конфуцианства в развитии духовной культуры современного студенчества : на материале вузов Внутренней Монголии КНР : автореферат дис. ... кандидата культурологии : 24.00.01 / Цзинь Синьсинь. - Улан-Удэ, 2009. - 22 с.
218. Цуй Хунхай. Культурная трансформация системы китайского образования в условиях глобализации : дис. . канд. филос. наук / Цуй Хунхай. — Чита, 2006. 145 с.

219. Цюряк І. Особистісний підхід у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики / І. Цюряк, В. Федорченко // Молодь і ринок. - 2011. - № 7. - С. 84-88.
220. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991 рр.): Монографія. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2008. – 376 с
221. Чернушенко В. Размышления о хоре / В. Чернушенко // Музыка России. – Вып. 6. – М: Сов. композитор, 1986 – С. 209-225.
222. Чесноков П. Г. Хор и управление им. Пособие для хоровых дирижеров / П,Г, Чесноков. – М.:Гос. муз. изд., 1961. – 240 с.
223. Чжан Ланьсин. Китай: педагогика народа мира: история и современность / Чжан Ланьсин, Фан Сяодун. — М. : Пед. о-во России, 2001. — 322 с.
224. Чжао Цзичжи. Жусюе дэ фачжань фансян юй вэйлай минюнь Направление развития конфуцианства и его будущая судьба. / Чжао Цзичжи, Чэнь Цичжи. — Пекин : Жэньминь цзяоюй чубаньшэ, 2003. 236 с.
225. Чжоу Сяомань. Реформа содержания образования в Китае // Педагогика.- 2005. -№ 1.-С. 96-99.
226. Чжоу Цзунхуа. Дао тайцзи-цуаня. Путь к омоложению. Пер. с англ. — К.: София, 1999.
227. Чміль Ю. Хорове аранжування / Ю. Чміль. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 1997. – 29 с.
228. Чэн Цзэнхунь. Создание морали XXI века и конфуцианская этика // Соц. игуманит. науки : зарубежная лит. 1997. - № 3. — С. 23-26.
229. Чэнь Чжааокуй, Ма Хун. Теория и практика Тайцзицюань стиля Чэнь. Том 1-2. перевод, комментарии Р. Романова / Чэнь Чжааокуй, Ма Хун. - Санкт-Петербург, 2006-2008. – 374 с.; - 349 с.

230. Шамаєва К. Музична освіта в Україні у першій половині ХІХст. – К., 1996.
231. Шаренкова Т. А. Образование в духовной культуре Китая: философско-антропологический аспект : дис. . канд. филос. наук / Шаренкова Т. А. -Чита, 2005. 133 с.
232. Шатова І. Сильові основи Одеської хорової школи: автореферат дис. ...кандидата мистецтвознавства: спец. 17.00.03 “Музичне мистецтво” / І. Шатова.– Одеса, 2005. – 16 с.
233. Шерхен Г. Учебник дирижировании / Герман Шерхен // Дирижерское исполнительство: практика, история, этика ; [ред.-сост. Лео Гинзбург]. – М. : Музыка, 1975. – С. 208–263.
234. Шинтяпіна І.В. Формування художньо-творчих умінь майбутнього учителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.П.Драгоманова.–К., 2005. –20 с.
235. Шип С. Мислення музичне // Українська музична енциклопелдія / С.В. Шип – Т 3. - с. 392-395.
http://composer.ucoz.ua/publ/theory/muzichne_mislennja/12-1-0-268
236. Энергия. Физический энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия. Главный редактор А. М. Прохоров. 1983.
Код доступа: http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_physics/.
237. Энергия. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. http://psychology_pedagogy.academic.ru/21263/
238. Business Dictionary. Энциклопедический словарь бизнеса. Код доступ: <http://www.businessdictionary.com/definition/synergy.html>.
239. Coward Andrew, Sun Ron. Explaining Conciousness at Multiple Levels / Andrew Coward // Trends in cogniyive psychology / Ed. S. Shohov. – Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, Inc., 2002. – 268 p.

240. Engleberg N. Isa, Dianna R. Wynn. Working in Groups. Communication Principles and strategies. 3-d edition. - Houghton Mifflin Company, Boston - New York, 2003
241. Fang Si Zhao <he chang zhi hui de ji chu yu shi jian>. Beijing renmin yin yue chu ban she.2006/ Фан Сичжао. Теоретические основы и практика хорового дирижирования. – Пекин: Народная музыка. 2006
242. Gao Fengren. 2003. 2003/ Gao feng ren<he chang zhi hui yu pai lian >. Beijing gao deng jiao yu chu ban she. 2003/ Гао Фэнрэн. Хоровое дирижирование и работа с хором. – Пекин: Высшее образ. 2003.
243. Homer Ulrich. 2008. 5 2008.5 / Huo mo.wu er li qi. <xi fang he chang yin yue gai lun >. Beijing zhong yang yin yue xue yuan chu ban she.2008.5/ Хомер Ульрих. Хоровая музыка Западной Европы. – Пекин: Народная музыка. 2008. № 5.
244. Hun Rihua. 2008. Hun Rihua. Cong he chang yi shu kan dang dai tuan dui jing shen de pei yang > Beijing./ Хун Рихуа. Роль хорового искусства в воспитании духа коллективного сотрудничества. – Пекин: Китайский институт молодежной политики. 06/2008.
245. Lun Zhi Hui. 1979. Интерпретация музыкального текста. 1979.8. < Lun Zhi Hui>. Beijing renmin yin yue chu ban she.1979.8 / Лун Чжихуй. Интерпретация музыкального текста: аспекты дирижерского искусства. – Пекин: Народная музыка. 1979. № 8.
246. Ma Geshun. 2008.5. 2008.5 / Ma Geshun. <He chang xue> Taiwan xuan dao chu ban she.2008.5/ Ма Гешун. Хоровое искусство. – Шанхай: Музыкальное издательство. 2008
247. Qiu Gangqiang. 2012.6 / Qiu Gangqiang. He chang yu zhi hui shi yong jiao cheng. Hua zhong shi fan da xue chu ban she. 2012.6/ Чью Ганцзян. Программа обучения хорового дирижера. –Ухань: Издательство Центральнокитайского педагогического университета. 2012.

248. Qiu Li.. 2009/ Qiu li. <he chang yu he chang zhi hui xun lian> Beijing gao deng jiao yu chu ban she. 2009/ Чю Ли. Подготовка хорового дирижера. – Пекин: Высшее образование . 2009.
249. Rouse Margaret. Synergy / Margaret Rouse. – Режим доступа : <http://whatis.techtarget.com/definition/synergy>
250. Wang Peilun. 王沛纶《指挥学》台北全音乐谱出版社1987.2 / Wang pei lun. <Zhihui xue> Taibei quan yin yue pu chu ban she. 1987.2 / Ван Пейлун . Искусство дирижера. – Тайбэй: Музыкальное изд-во. 1987.
251. Xi Tinian. 2009.11. 徒汉《合唱指挥12讲》上海音乐学院出版社. Xi Tinian < He chang zhi shi 12 jiang > Shang hai yin yue xue yuan chu ban she. 2009.11/ Си Тиньян. Хоровое дирижирование. - Шанхай: Шанхайская консерватория. 2009. 11.
252. Xu Wuguan <mei guo hei ren ling ge he chang qu jing xuan. Anhui wen yi chu ban she. 2008/. Су Вугуань. Хоровая музыка, основанная на духовных песнопениях американских негров. 2008.
253. Xu Wuguan. 2006. 徐武冠 合唱与合唱指挥研究人民音乐出版社 2006/ <he chang yu he chang zhi hui yan jiu> Beijing renmin yin yue chu ban she. 2006 / Су Вугуань. Искусство хорового пения и дирижирования хором. – Пекин, Народная музыка. 2006.
254. Xu wu guan. 2008. 徐武冠《美国黑人灵歌合唱曲精选》安徽文艺出版社 2008 / Xu wu guan <mei guo hei ren ling ge he chang qu jing xuan> .Anhui wen yi chu ban she. 2008/. Су Вугуань. Хоровая музыка, основанная на духовных песнопениях американских негров. 2008.
255. Yang Changan, Zhou Yue Feng. 长安、周跃峰《合唱指挥与训练教程》湖南出版社2013/ Yang chang an, Zhou yue feng. <He chang zhi hui yu xun lian jiao cheng > hu nan chu ban she 2013

- / Ян Чанан, Чжоу Юйфен. Программа и методика обучения хоровому дирижированию. – Хунань: Хунанское издательство.2013.
256. Zhang Dashen. <he chang yu zhi hui yan jiu> taibei quan yin yue pu chu ban she. 1998. 12 / Чжан Дашен. Исследование искусства хорового дирижирования. – Тайбэй: Музыкальное изд-во. 1998.
257. Zhang Dashen. 5.张大胜 《合唱与指挥应具备的知识与技巧》 台北 全音乐谱出版社 1998.5 / Zhang da she. <he chang yu zhi hui ying ju bei de zhi shi yu ji qiao> taibei quan yin yue pu chu ban she.1998.5/ Чжан Дашен. Введение в технику хорового дирижирования.– Тайбэй: Музыкальное изд-во. 1998.5.