

05.519
1319

В. ВАСИЛЬЕВ

Очерки

О
ДИРИЖЕРСКО-
ХОРОВОМ
ОБРАЗОВАНИИ



ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока

				54
			11-98	7/2009

В. ВАСИЛЬЕВ

Очерки

О
ДИРИЖЕРСКО-
ХОРОВОМ
ОБРАЗОВАНИИ



78.07

В 19

Рецензенты кандидат искусствоведения Г. А. Никишов,
доктор искусствоведения В. В. Смирнов



Васильев В.

В 19 Очерки о дирижерско-хоровом образовании: Преемственность традиций и тенденции развития.— Л.: Музыка, 1991 — 118 с.

ISBN 5—7140—0473—6

Книга посвящена истории дирижерско-хорового образования в России и современным тенденциям его развития.

В 4905000000—000 Заказное
026(01)—81

78.07

ISBN 5—7140—0473—6

© Издательство «Музыка», 1991

Предисловие

Работа посвящена наименее исследованной области хоровой культуры — дирижерско-хоровому образованию и просвещению.

Как известно, русское хоровое искусство принадлежит к числу значительнейших достижений отечественной и мировой культуры. Тем не менее, многие вопросы хоровой культуры еще недостаточно изучены. Появляющиеся в последние годы работы касаются в основном хорового творчества и исполнительства. Вопросы же дирижерско-хорового образования до настоящего времени почти не рассматривались.

В данной книге впервые обобщен педагогический опыт, определены основные принципы, выявлены прогрессивные традиции дирижерско-хорового обучения в профессиональных училищах России. Помимо описания развития дирижерско-хорового образования, всех его учебных заведений, изложения в хронологической последовательности исторических фактов хорового обучения и просвещения, автор поставил перед собой задачу определить основные тенденции развития отечественного дирижерско-хорового образования и особенности его функционирования в национальной хоровой культуре. В работе рассматривается также проблема преемственности русской и советской систем подготовки хормейстеров и учителей пения. Восстановление этой преемственности автор считает важнейшим условием дальнейшего прогресса хоровой культуры, а тесную связь и взаимодействие с массовым музыкальным просвещением — одним из главных направлений дирижерско-хорового образования. Одним из перспективных путей повышения качественного уровня подготовки специалистов хорового дела в современных условиях является, на наш взгляд, усовершенствование методики проверки абитуриентов и профилизации учащихся.

Книга адресована учащимся и преподавателям дирижерско-хоровых дисциплин.

Автор с глубокой признательностью хранит в памяти образ безвременно ушедшей К. Н. Дмитриевской, чьи советы и замечания были учтены при написании книги, выражает благодарность сотрудникам отделов ЦГИАЛ, ЦГАЛИ и Государственной публичной библиотеки имени М. Е. Салтыкова-Щедрина за помощь в поисках источников и архивных материалов¹, а также Г. А. Никишову и В. В. Смирнову, рецензировавшим его работу.

¹ В работе использованы архивные материалы ЦГИАЛ, ф. 499, ЦГАЛИ, ф. 662 и 666. Программа Регентского класса и Проект устава музыкального училища при Придворной певческой капелле 1883 г., Программы музыкальных предметов истории и искусств Московского синодального училища 1911 г. и др.

ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хоровая культура прошлого в последние десятилетия стала предметом пристального внимания музыкантов-исследователей, хоровых дирижеров и педагогов. Это не случайно, потому что ее изучение имеет для нас не только историко-познавательное, но и практическое значение.

Советское хоровое искусство освоило и развило ряд прогрессивных традиций русской хоровой культуры. Тем не менее еще многое в ней недостаточно изучено. Наименее известна история хорового образования.

Необходимость более глубокого ознакомления с педагогическим опытом и прогрессивными традициями дирижерско-хорового образования, зародившимися в Регентских классах Капеллы и Синодальном училище, вполне очевидна, тем более, что в хоровых учебных заведениях прошлого работали и создали профессиональную дирижерско-хоровую школу высокого уровня такие выдающиеся русские музыканты и педагоги, как Н. А. Римский-Корсаков, М. А. Балакирев, С. В. Смоленский, А. Д. Кастальский, С. И. Танеев и др. В этой связи уместно привести слова С. А. Казачкова, который подчеркивает, что «в основе современной дирижерско-хоровой школы должен лежать исторический опыт хорового искусства — многовековой, многообразный, сложный и противоречивый. Школа должна развивать нетленные сокровища этого опыта, оставив в архивах груз мертвых традиций» [27, с. 124].

Истоки и становление дирижерско-хорового образования

Говоря о русском хоровом искусстве далекого прошлого, как дореволюционные, так и современные авторы уделяют внимание главным образом вопросам подготовки певцов для исполнения знаменных роспевов. Методика подготовки хорового певца содержится в многочисленных «азбуках», «сказаниях», «извещениях» — музыкальных грамотах и руководствах по

овладению искусством знаменного и партесного пения, а о содержании и характере творчества создателей роспевов и авторов хоровых концертов мы можем судить по расшифрованным старинным крюковым рукописям и многочисленным партесным партитур.

Однако для нас больший интерес представляет методика воспитания руководителей хорового пения, от которых в первую очередь зависела подготовка хоровых певцов и прогресс певческого искусства на Руси. Но сведения о том, как формировался руководитель хора, каковы были его функции, как они менялись в связи с развитием хорового искусства, очень приблизительны, разрознены и весьма неопределенны.

В связи с последовательным изменением форм и приемов управления хором с XI по начало XX в. изменялось и название хорового дирижера: доместик, головщик, регент и регент-художник. Тем самым отмечались этапы его эволюции. Но не следует искать в далеком прошлом современные методы и принципы дирижирования, так как они — результат длительного пути развития хорового дирижирования.

Первым руководителем церковного хора на Руси в XI в. был доместик. Для организации хоров и певческих школ доместиков сначала привозили из Греции киевские князья — Владимир, Ярослав Мудрый. Несколько позднее их стали готовить в русских певческих школах. Доместик¹ был мастером пения, певцом-солистом, исполнявшим запев церковного песнопения и настраивавшим хор на определенный тон, «глас» и характер напева. Движение мелодии и различные детали исполнения он, по-видимому, показывал хору с помощью рук. Такой способ управления называется хейрономией или хирономией². Он употреблялся доместиком при исполнении так называемого кондакарного пения. Кондакарное пение проникло на Русь из Визан-

¹ Доместиком в Греции и Византии называли запевал, которые управляли церковным хором одного из клиросов. Хорами обоих клиросов управлял великий доместик.

² Хейрономия (греч. χείρονομία, от χεῖρ — рука и νόμος — закон) — способ управления хором при помощи определенных условных движений тела (корпуса), головы и рук. Эта система движений кистей, пальцев, рук, головы, тела возникла у древних греков в мимическом и атлетическом искусствах, которые соотносились с требованиями гармонии, изящества и красоты. Навыкшего расцвета этот язык жестов достиг в римской пантомиме. В дальнейшем со значительными видоизменениями он стал использоваться для управления хоровым пением. В средневековые появилась система записи хоровой музыки с помощью особых знаков — невм (позднелат., ед. число невма от греч. λυεῖται — 1) дыхание, 2) знак, жест), которые вели свое происхождение от хейрономических знаков. Хейрономия перешла в хоровую практику средневековья и существовала на Западе как основная система дирижирования хором до XVI в. В хейрономии входили не только условные, но и выразительные элементы жестикуляции, которые постепенно перешли в современное дирижирование.

тии вместе с появлением domestиков. Оно, вероятно, отличалось мелодичностью, пышностью и красочностью оборотов и исполнялось в княжеских хоромах при торжественных церемониях в присутствии придворной знати и иностранных гостей.

Широкое распространение на Руси церковных хоров создало благоприятные условия для обучения пению с детского возраста. Эта традиция развивалась в России и в дальнейшем.

Основными очагами дирижерско-хорового образования были начальные певческие школы¹ и церковные профессиональные хоры (капеллы), где мастерство хормейстера передавалось из поколения в поколение.

Церковно-певческие школы были в Смоленске, Киеве, Новгороде, Пскове, Владимире, Рязани, Москве и других городах. Уже в X в. при князе Владимире в Киеве существовала певческая школа, организованная при Десятинной церкви. Летописи называют многих греческих и русских роспевщиков, мастеров пения (доместиков), отличавшихся большими познаниями: Грека Мануила, Феодосия Печерского, его ученика Стефана — доместика Киево-Печерской Лавры, Луку — доместика Владимирского, Дмитрия — мастера пения в Перемышле и др.

В 1551 г. был созван Стоглавый собор, который, уделив большое внимание искусству церковного пения и иконописи, предписал духовенству всех городов Московского государства основать школы для обучения малолетних певческому искусству и грамоте. По установлению Собора певческие школы стали организовываться на Руси повсеместно. Особенно прославились новгородские и московские школы пения XVI в. Из них вышли знаменитые роспевщики, творцы знаменного пения, головщики братья Савва и Василий Роговы, Стефан Голыш, Иван Лукошко, Иван Нос, Федор Крестьянин, Сильвестр, Логин и др. Центром, где находились выдающиеся роспевщики, являлся в течение XVI, XVII и в начале XVIII вв. хор «государевых певчих дьяков». Здесь работали И. Шайдур, А. Мезенец, композиторы В. Титов, Н. Бавыкин, Н. Калачников, И. Календа, головщики В. Виноградов, Ф. Редриков, М. Сифов, И. Протопопов, Д. Дьяковский и др.

Приблизительно со второй половины XV в., а может быть и ранее, вместо доместика руководителем русского церковного хора становится головщик (уставщик). У головщика, наряду с традиционными, появились некоторые типично национальные черты управления хоровым пением, идущие от особенностей русского народного песенного искусства.

Традиции хорового пения, преимущественно а cappella, складывались в русских народных песнях — обрядовых, хороводных, игровых и в культовых песнопениях, где по канонам пра-

¹ В этих школах обучали только пению, в отличие от западно-европейских школ — метризов, где будущих певчих и канторов обучали также игре на органе.

вославленной церкви не допускалось использование музыкальных инструментов.

На Руси народные песни исполнялись коллективно и передавались от поколения к поколению в устной форме. «Отношение народа к певческому искусству,— отмечает А. В. Свешников,— поистине трогательно. Народ не знал и не употреблял музыкальной терминологии, но каждое его слово о музыке необычайно точно и полно глубокого смысла. Бережно и любовно из уст в уста передавал он чистоту и благородство певческих традиций» [69, с. 15].

Знаменное пение на Руси возникло в результате взаимодействия Византийского церковного пения и русского народнопесенного искусства, которое оказало влияние на характер мелодики знаменного распева. Многоголосные жанры древнерусского певческого искусства также испытывали влияние народнопесенного многоголосия [10, с. 492—509].

Строчное и демественное пение, так же как и народное,— в основном двух- и трехголосное¹. Все голоса хоровой партитуры имеют исключительно мелодический характер. Основная мелодия поручалась наиболее голосистым и опытным певцам. Ограниченные диапазоны партий — в основном в пределах квинты и сексты — давали возможность певцам исполнять любую строку хоровой партитуры.

Хоровые певцы и руководители были в основном выходцами из простого народа. Это сказалось не только на самом знаменном пении, но и на функциях нового руководителя церковного хора — головщика. Головщик был ведущим певцом, мастером пения и распевщиком. Он обладал сильным голосом и непосредственно принимал участие в хоровом пении, не применяя никаких условных жестов, в отличие от западноевропейской практики, где в церковно-певческом искусстве хейрономический способ дирижирования сохранился почти до конца XVI в.² Головщик исполнял начало песнопения, а затем вел своим голосом певцов, задавая определенный тон, «глас», ритм, темп и характер знаменного распева, а в многоголосных жанрах — строчном и демественном пении — исполнял основной напев («путь») или самую сложную партию («демество»). В этом проявлялась связь с исполнительскими традициями народ-

¹ По мнению А. Н. Дмитриева, трехголосие является основной формой народного многоголосного пения [20, с. 9]

² «Хирономия была средством, наиболее отвечающим ритмически свободному строению хорала. Дирижер средневековой церковной музыки обязан был исключительно движениями рук изображать прихотливые изгибы секвенции» [16, с. 29]. В русском же старинном церковном пении XV—XVII вв. господствовала форма управления голосом, о чем свидетельствует С. В. Смоленский, отмечая, что в XVII в. «ревнители старины, основательно указывая достоинство крюков, всячески и сплошь порицали новое искусство (имеется в виду партесное пение — В. В.) и регентов, отрицая в них даже какие бы ни было достоинства» [74, с. 58—59].

ного пения, где управленческие функции брали на себя опытные певцы. Они исполняли запев песни, а затем в хоровом припеве «держали» тон мелодии, часто раскрашивая ее различными вариантами подголосков. Опираясь на ведущих, «державших» певцов, остальные подстраивались к общему звучанию песни, создавая уравновешенный ансамбль.

Однако между народным и церковным пением были и существенные различия. Народные песни и опыт их исполнения переходили от поколения к поколению, «из уст в уста». Знаменное пение имело письменную фиксацию в виде особых знаков — крюков или знамен, обозначающих отдельные попевки или звуки определенной высоты, ритм и характер исполнения. Основанный на канонической системе осьмогласия, знаменный распев был более устойчив по сравнению с народной песней, которой свойственны вариантность и импровизационность. Кроме того, помимо голоса и музыкальной одаренности искусство знаменного пения требовало специальной «выучки».

Головщик наряду с функциями главного, «державшего» певца должен был выполнять и обязанности учителя пения, а также знать все законы, правила, уставы (отсюда — «уставщик»), связанные с церковной службой, и в совершенстве владеть всем кругом знаменных распевов. Головщик воспитывал у певцов ощущение диатонических ладов — системы согласий, развивал их интонационный и тембровый слух. Осваивая мелодические обороты, попевки и кадансы, типичные для знаменного пения, певцы совершенствовали свое восприятие строения мелодии, а следовательно и фразировку. В процессе учебы у хористов вырабатывались певческое дыхание, кантилена, расширялся диапазон голоса. Этому способствовали сами знаменные мелодии, преимущественно спокойного характера с поступенным плавным движением в пределах «церковного звукоряда» (от *соль* большой до *ре* первой октавы). «Гармонические сочетания всех этих средств — обеспечивали многогранный музыкальный профиль будущего мастера пения. Хороший певец, как правило, был и хорошим учителем пения и распевщиком-композитором» [85, с. 155].

С середины XVII в. на смену головщику пришел регент (от лат. *regentis* — правящий). Название «регент» установилось с введением на Руси многоголосного партесного пения, которое потребовало реорганизации русских церковных хоров. Разделение хора на партии выдвинуло новые требования к руководителю. Для партесного пения потребовалось лицо, свободное от пения и непосредственно управляющее исполнением с помощью определенной системы жестов. Он указывал певчим темп, метр, ритм, оттенки исполнения и т. п. О наличии определенных приемов дирижирования церковным хором во второй половине XVII в. свидетельствует Н. П. Дилецкий: «Везде обращая к горе и к низу по словам их, скорым и косным

шествием, их же разумети подобает в возвышении руки кверху а паки снисхождением, подвигаемым к низу, иже глаголется такт... Единою же вознести руки кверху, или доле — полтакта» [18, с. 56].

Основным отличием регента от головщика было то, что головщик был ведущим певцом в хоре, а регент певцом не был, что оказалось более удобным для исполнения партесной музыки.

Старинные русские песнопения, неразрывно связанные с литургическим текстом, имели в основном несимметричную метроритмическую структуру. Для их воспроизведения регенты употребляли жесты, отражающие в первую очередь смысл словесного текста. Причем махать рукой на каждом слоге считалось дурной привычкой. С. В. Смоленский в своем методическом пособии «Курс хорового церковного пения» советует регентам при исполнении песнопений без определенного счета «держаться ударений слов в такте, а не махать рукою на каждом слоге» [75, с. 146]. Н. М. Ковин также рекомендует при дирижировании указывать «не каждый отдельный слог текста, а определенные группы слогов, где центром является сильный слог» [32, с. 36]. В партесных же сочинениях, основанных чаще всего на рифмованном поэтическом тексте, регент показывал темп и метр хорового сочинения с помощью тактирования. Таким образом, в хоровой исполнительской практике с утверждением в России партесного пения стали применяться два способа управления хоровым пением: с помощью жестов, подчиненных логическим ударениям словесного текста, или с помощью дирижерских сеток. Выбор способа зависел от жанровых, стилевых и метроритмических особенностей духовных сочинений.

Существует мнение, что регент в России выполнял только «прикладные» функции, связанные с церковными службами, что основной его обязанностью было разучивать с хором песнопения, а во время службы поддерживать определенный темп. Исполнительские же функции его были якобы весьма ограничены. Это не совсем так. Хотя имело место и такое регентование¹, его не следует считать типичным для роли регента в профессиональном русском церковном хоре. Регент долгое время (со второй половины XVII до середины XIX в.) сочетал три функции: учителя хорового пения, хорового композитора и исполнителя. Все эти стороны его деятельности взаимобогащали друг друга.

Сочетание в деятельности руководителя хора исполнительской, музыкально-педагогической и композиторской сторон является, как и в западноевропейской музыкальной культуре прошлого, одной из плодотворнейших традиций русского хоро-

¹ В основном в некоторых провинциальных и сельских церквях и приходах, где иногда функции регента брали на себя священнослужители, не имеющие специальной музыкальной подготовки.

вого искусства. Однако удельный вес этих сторон не всегда был одинаковым. На первом этапе формирования регента как хорового дирижера, по-видимому, преобладали функции учителя хорового пения и хорового композитора. С конца XVIII в. все три функции приобрели равное значение.

Стиль партесного пения, пришедший на Русь с Запада, через Польшу и Украину, был воспринят не сразу. Знаменное пение еще довольно долго не сдавало своих позиций¹, влияло на новое искусство, но постепенно было вынуждено уступить новому музыкальному направлению, тем более, что его поддерживали царь Алексей Михайлович, знать и некоторые влиятельные духовные лица (патриарх Никон, Тихон Макарьевский).

Усвоению нового хорового стиля способствовали особенности кантов и псалм — жанровых разновидностей партесного пения: четкая симметричная метроритмическая структура, ясность и четкость формы, простота мелодического рисунка и гармонического языка. «Гармонический принцип, как физическое явление, сам по себе не мог не увлекать неведомым раньше благозвучием русских певцов, — и канты и псалмы оказались наилучшей формой для преобразования их вкусов и понятий» [59, с. 50].

В XVI и начале XVII в. многоголосное гармоническое пение культивировалось в братских школах Украины и Белоруссии². На базе одной из таких школ в 1701 г. возникла Киево-Могилянская академия, оказавшая значительное воздействие на дальнейшее развитие хоровой культуры и образования в России. Одним из воспитанников этой академии был выдающийся музыкальный теоретик, композитор и хоровой дирижер Н. П. Дилецкий, создавший «Музыкальную грамматику», в которой сформулировал теоретические основы партесного пения и основные правила обучения детей певческому искусству.

На развитие церковно-певческого искусства и дирижерско-хорового образования в России большое влияние оказала западноевропейская музыкальная культура. Это влияние усилилось во второй половине XVII в. В это время стали более постоянными связи России с Польшей, Италией, а затем и с другими странами, способствовавшие быстрому усвоению новых форм музыкальной культуры и образования. «XVII век для всей Европы — век преодоления национальной ограниченности, возникновения новых, прямых и тесных связей между народами, того, что мы сегодня зовем информативным обменом. И этот процесс заявляет о себе в сложном, многогранном процессе

¹ В некоторых русских монастырских хорах головщики существовали еще в XIX в.

² В братских школах кроме общеобразовательных предметов были занятия по различным видам искусства.

формирования русской культуры и русского человека» [46, с. 24].

Много ценного (бельканто, элементы вокальной техники, развитие певческого дыхания и др.) взяла русская вокальная школа из итальянской.

Традицией стало приглашение иностранных композиторов, учителей музыки и пения (В. Манфредини, В. Галуппи, управляющего Капеллой в 60-х гг. XVIII в. Д. Сарти и др.) ввиду почти полного отсутствия национальных кадров преподавателей музыки. В педагогической практике использовались иностранные учебные пособия по музыкально-теоретическим дисциплинам и различные «школы» игры на музыкальных инструментах.

Хлынувший поток новых интонаций, ритмов, жанров, а также форм и методов музыкального образования был постепенно переплавлен «в горниле русского национального ума, русской психики и национального сознания, русских национальных традиций, сложившихся на незыблемой основе русского народного песнетворчества» [56, с. 57].

Говоря об информационном обмене с Западом, нельзя не остановиться на развитии в русской музыкальной культуре в XVIII в. светских жанров — оперы, оратории, инструментальной музыки. Особенно большую роль в развитии музыкального образования в России сыграла итальянская и французская опера.

Значительный поворот хорового искусства в сторону светского направления связан с именем Петра I. В 1703 г. по его указанию хор певчих дьяков, перевезенный из Москвы в Петербург, преобразуется в Придворный хор, который в 1710 г. впервые пополнился малолетними певчими-мальчиками. С появлением малолетних певчих возникают проблемы, связанные с их образованием и воспитанием. Петр I предпочитал отдавать русских юношей, «спавших с голоса», в обучение к иностранцам, чтобы они получали не церковно-певческое, а светское образование.

Учреждение в первой половине XVIII в. Придворного оркестра, оперного театра, певческой капеллы вызывало необходимость организации музыкально-учебных заведений. 21 сентября 1738г. императрицей Анной Иоанновной был издан указ об открытии в столице Украины городе Глухове первой в России певческой начальной школы, которая должна была ежегодно готовить 10 мальчиков для Придворного оркестра и хора. Кроме обучения партесному пению воспитанники должны были заниматься «на скрипиче, на гуслях и бандоре, дабы могли они на оных инструментах с нот играть» [17, с. 20].

В XVIII в. в связи с увеличением количества музыкальных театров, оркестров и хоров потребность в профессиональных хоровых певцах, оркестрантах, капельмейстерах и хормейстерах значительно возросла. Поэтому в 1740 г. в Придворной капелле

под руководством И. Гюбнера¹ малолетние певчие-мальчики стали обучаться игре на различных инструментах. Значительная часть из них по «спадению с голоса» переходила в профессиональные оркестры, главным образом, в Придворный бальный оркестр. Кроме того, они обучались общеобразовательным предметам и иностранным языкам (немецкому, французскому, итальянскому). Однако, поскольку все эти занятия в Придворной капелле проводились частными учителями, учащиеся были лишены права получать соответствующие образованию чины.

Значительное число капелльских мальчиков-переростков обучалось актерскому искусству в Кадетском корпусе. В их числе: Д. Бортнянский, С. Евстафьев, Г. Марцинкевич, Г. Покас, П. Власов, Е. Григорьев, Г. Емельянов, Л. Иванов, К. Лукьянов, Ф. Максимов, П. Приказной и др.

Большую роль в деле становления профессионального дирижерско-хорового образования в России сыграл выдающийся композитор и хоровой дирижер Д. С. Бортнянский. При нем Придворная певческая капелла стала центром профессиональной подготовки певцов, регентов и учителей пения. Занимаясь под руководством этого замечательного мастера хорового искусства, певчие развивали свой художественный вкус, перенимали профессиональные приемы и методы работы с хором. Много внимания Д. С. Бортнянский уделял малолетним певчим. По его инициативе особым указом был установлен определенный порядок обучения и увольнения малолетних певчих. С ними проводились занятия по общеобразовательным дисциплинам в объеме трех классов. Продолжительность нахождения малолетнего певчего в каждом классе равнялась приблизительно двум годам. По «спадению с голоса» воспитанник капеллы получал чин 14 класса и мог поступить на должность канцелярского служащего. Теории и гармонии обучали только тех малолетних певчих, которые проявляли композиторский талант. Относительно же других учеников Бортнянский писал: «...учение малолетних придворных певчих генерал-басу не только не полезно, но может отвлечь от нужнейших познаний, приличных будущему состоянию их должностей, в которые они определяются по их способностям (по спадении с голосов)....» [17, с.28].

В Придворной певческой капелле уже тогда существовала традиция передачи вокально-хорового опыта малолетним певчим. Для этого к каждому из них прикрепляли взрослого певца, который учил своего питомца «манерному» пению. Таким образом, дети всегда находились под контролем опытных певцов и вырабатывали правильные вокальные навыки, а наиболее

¹ Гюбнер Иоганн (1696 — ок. 1750) — придворный капельмейстер императриц Анны Иоанновны и Елизаветы Петровны. В 1730 г. в Петербурге организовал Придворный оркестр, которым руководил, повидимому, до 1746 г.

талантливые воспитанники приобретали достаточно хорошую профессиональную выучку и, став взрослыми, работали в церкви регентом или вели педагогическую деятельность.

В 1810 г. при Придворной капелле была открыта музыкальная школа для обучения малолетних певчих игре на струнных инструментах. Однако за неимением средств в 1811 г. она прекратила свое существование.

Весьма значительную роль в развитии и совершенствовании хорового образования в России сыграл М. И. Глинка, особенно в годы своей работы капельмейстером в Придворной певческой капелле с 1 января 1837 по 18 декабря 1839 г. Придя в Капеллу, Глинка сразу обратил внимание на невысокий уровень музыкального образования как у малолетних, так и у большинства старших певчих. Зная, что совершенствование исполнительского мастерства хора Капеллы полностью зависит от повышения профессионального уровня музыкального образования, он стал серьезно и усердно учить певчих музыкальной грамоте и сольфеджио¹. Для набора малолетних певчих Глинка специально ездил на Украину. В 1839 г. он вместе с директором Придворной капеллы А. Ф. Львовым открыл Инструментальные классы, чтобы «содействовать малолетним, по спадении с голоса, сделаться музыкантами» [17, с. 34]. Но из-за недостатка средств на их содержание оркестровые классы через 5 лет были закрыты.

Совершенствование исполнительских приемов и форм хорового дирижирования было непосредственно связано с возникновением и развитием новых жанров хоровой музыки а cappella. В конце XVII—начале XVIII в. сложился синтетический жанр партесного пения — духовный концерт а cappella, включающий в себя черты как церковной, так и светской, «мирской» музыки и обнаруживающий связи «даже с живым народным искусством» [73, с. 93]. Духовные концерты нередко писались для двуххорного и даже треххорного состава. Хоры в церкви размещались на разных клиросах, и каждый из них имел своего регента-руководителя. Здесь можно провести параллель со способом двойного и тройного дирижирования, употреблявшегося в Западной Европе при больших составах оркестров и хоров. Так, например, исполнялся финал Девятой симфонии Бетховена. Разница заключалась только в том, что при двойной и

¹ «Я взялся, — пишет Глинка, — учить их музыке, т. е. чтению нот, и исправить интонацию, по-русски — выверить голоса. Мой способ преподавания состоял в разборе скалы, означении полутонов, следственно, изыскании причины употребления знаков повышения и понижения; впоследствии писал я на доске двухголосные короткие задачи (Sätze), заставлял сперва сделать разбор, потом спеть одну, потом разобрать и спеть другую партию, потом все вместе, стараясь образовать слух учеников моих и выверить голоса их» [15, с. 174—175].

тройной системе дирижирования каждый из руководителей выполнял свои задачи, подчиняясь общему руководству концертмейстера. При дирижировании же двух- или треххорными духовными концертами общего руководителя не было, и каждый регент управлял своим хором самостоятельно.

Духовный концерт — жанр монументальный, состоящий из нескольких, чаще всего трех, контрастирующих частей.

Несмотря на внешнее сходство с западноевропейским хорovým концертом, русский духовный концерт — самостоятельный жанр. Отличие заключается в том, что русский «духовный концерт был и остался хоровым жанром, который хотя и включал в свой состав исполнителей-солистов, но никогда не позволял их партиям индивидуализироваться» [72, с. 288].

Масштабность формы (три части и не менее 100 тактов музыки), сочетание контрастирующих по фактуре, метроритму, тональности, типу мелодии и другим средствам выразительности частей духовного концерта а *cappella*, очевидно, не могли не предъявить регенту ряд новых более сложных требований¹.

В связи с интенсивным развитием в XVIII в. партесной музыки исполнительская функция регента стала играть более заметную роль. Если при головшке на восприятие музыки слушателем влиял непосредственно хор, то с выходом из него руководителя восприятие музыкального произведения слушателем зависело уже и от исполнительских намерений регента.

Со второй половины XIX в. в связи с развитием и усложнением духовных хоровых жанров и фактуры изложения сочинений исполнительская функция регента стала преобладающей. Одновременно с этим формировался тип регента-художника, представителями которого были Г. Я. Ломакин, В. С. Орлов, П. Г. Чесноков, Н. М. Данилин, А. А. Архангельский, М. Г. Климов и др. Изменение типа регента определялось в первую очередь развитием инструментальной музыки и светских хоровых жанров (оратории, кантаты, оперных хоров, светских хоров а *cappella*), а также становлением светских форм дирижерского искусства, представителями которого в Европе были Ф. Вейнгартнер, А. Никиш, А. Тосканини и др., а в России — братья Рубинштейны, М. А. Балакирев, С. В. Рахманинов, А. С. Аренский, В. И. Сафонов, В. Сук, Э. Ф. Направник, Н. Н. Черепнин, К. С. Сараджев. В связи с усложнением форм дирижирования композиторская функция регента стала «вспомогательной». Дирижер хора гораздо чаще, чем ранее становится интерпретатором сочинений других композиторов.

¹ В творчестве М. С. Березовского, Д. С. Бортнянского духовный концерт приобретает новые черты, связанные с усвоением языка инструментальных жанров и «некоторых приемов изложения и тематического развития, характеризующих нарождающийся во второй половине XVIII века симфонизм» [72, с. 309].

Формированию регента-художника способствовал также высокий уровень исполнительской культуры профессиональных хоров России. Русские профессиональные церковные хоры отличались поразительной красотой и силой звучания. Свидетельство тому — отзывы Р. Шумана и Г. Берлиоза о Придворной певческой капелле (в период 1837—1860 гг. в состав хора Придворной капеллы входило восемь октавистов). Иностранная пресса восхищалась великолепным, неповторимым звучанием Синодального хора как во время его первой гастрольной поездки под руководством В. С. Орлова в 1899 г., так и во время второй, в 1911 г., под руководством Н. М. Данилина. Капеллой Д. Н. Шереметева под управлением Г. Я. Ломакина восхищался Ф. Лист, посвятивший ей свое «Ave Maria».

Композиторское творчество в хоровых жанрах и хоровое исполнительство постоянно влияли друг на друга. Изменение и усложнение хоровых жанров требовало повышения исполнительского уровня хоров. Возросшее мастерство исполнителей открывало новые перспективы развития хоровых жанров. Композитор в своем творчестве ориентировался на какой-то профессиональный хор и, сочиняя хоровые произведения, соизмерял их с его исполнительскими возможностями. Так, например, творчество Д. С. Бортнянского неразрывно связано с Придворной певческой капеллой, а творчество А. Д. Кастальского — с Синодальным хором. Специально для этого хора была написана «Всенощная» С. В. Рахманинова.

Таким образом, в хоровом искусстве в России в середине XIX в. устанавливается тесная взаимосвязь между хоровым исполнительским коллективом, его дирижером (регентом) и композитором, сочинявшим для данного коллектива и дирижера, а также определенного круга слушателей.

Определение места и роли дирижера в музыкальном искусстве можно попытаться дать на основе типологии художников, разработанной М. Роммом [67, с. 10—12]. Он делит их на четыре группы. К первой относятся художники, которые непосредственно обращаются к читателю, зрителю, слушателю. Таковы писатели, живописцы, скульпторы и др. Вторая группа художников нуждается в «посредниках», чтобы донести свой творческий замысел до слушателя, зрителя. К этой группе принадлежат, например, драматурги, композиторы. К третьей группе относятся сами «посредники» — исполнители (музыканты, танцоры, актеры и др.). К четвертой группе можно отнести художников, которые создают трактовку произведения самостоятельно, а доносят ее до зрителя, слушателя опосредованно — с помощью исполнителей. Они являются как бы «переводчиками для переводчиков». Именно к этой группе принадлежат дирижеры и режиссеры.

Для того чтобы передать художественный образ и идею произведения, требовались дирижеры, обладающие богатой музыкальной эрудицией и исполнительским талантом. Выдающиеся русские музыкальные деятели и композиторы выделяли из массы регентов таких талантливых дирижеров, нередко поручая им исполнение собственных хоровых сочинений. Так, М. И. Глинка и В. В. Стасов выделяли Г. Я. Ломакина, А. Г. Рубинштейн — А. А. Архангельского, П. И. Чайковский — В. С. Орлова, С. В. Рахманинов — Н. М. Данилина.

В. В. Стасов отмечает в известном хоровом дирижере Г. Я. Ломакине «высокие музыкальные его качества, любовь и понимание настоящей музыки и редкое умение не только управлять и двигать хором, но еще достигать посредством него эффектов глубоко художественных» [41, с. 646]. О его дирижерском мастерстве В. В. Стасов пишет: «Г. Я. Ломакин бесспорно стоит по знанию и таланту, а главное по глубине музыкального инстинкта наравне с замечательнейшими современными капельмейстерами по части хоров» [77].

А. В. Никольский оставил выразительный портрет выдающегося хорового дирижера В. С. Орлова: «...его взгляд становился стальным, повелительным; лицо принимало выражение силы и власти; напряженная выпрямившаяся фигура, взмах руки — призывал к порядку, подчинению, взвинчивая внимание поющих до самой высшей меры напряжения и готовности выполнить все, что нужно ему, Орлову (<...> он положительно преображался, и стоял перед хором весь — власть, сила, огонь... Он был способен создавать вокруг себя атмосферу абсолютного порядка и совершенного подчинения той внутренней, как бы истекающей из него силою, какая была ему прирождена» [86, с. 174—175].

«Н. М. Данилин, — пишет К. Б. Птица, — как утверждали многие, владел гипнотической силой воздействия на коллектив... «Волшебная рука» Данилина являлась предметом восхищения всего певческого мира, а подчас и зависти конкурентов — хоровых дирижеров. Его дирижерский жест говорил убедительнее всяких слов. Казалось, вся безграничная стихия музыки могла воплотиться в покоряющей силе данилинского дирижирования. Наблюдающим его управление хором часто казалось, что экспрессия чувства, красота звучания исходят из пленительной выразительности движений руки дирижера» [61, с. 23—24].

«Если дирижер, — говорил сам Н. М. Данилин, — способен, подобно полководцу, одним взглядом, одним движением увлечь коллектив за собой, по пути своих намерений, его место — за дирижерским пультом, если же нет, — надо менять профессию» [61, с. 24].

Думается, нельзя полностью согласиться с С. А. Казачковым в том, что Данилин был из числа дирижеров, подавляющих исполнителей своим художественным авторитетом. С. А. Казач-

ков разделяет дирижеров на две категории: исполнителя-творца и «деспота», «диктатора», отдавая предпочтение дирижеру-творцу, который якобы, по выражению Мюнша, так управляет коллективом музыкантов, певцов, что каждый чувствует, что он дирижирует именно им, давая ему в то же время творческую свободу [26]. При этом возникает иллюзия «сотворчества». Конечно, если дирижер не обнаруживает умения повести за собой, убедить силой своего музыкального авторитета коллектив музыкантов, значит это хормейстер-ремесленник, идущий на поводу у хора. Другой вопрос, в какой форме будет утверждать свои художественные взгляды дирижер: в творчески-гибкой или авторитарно-диктаторской. Как показывает художественная практика, и та и другая форма в исполнительстве имеют право на существование. Чаше всего «чистых» дирижерских типов не бывает, и в деятельности хормейстера так или иначе сочетаются обе формы управления коллективом. В данилинском дирижировании они сочетались при некотором преобладании «авторитарно-диктаторской», формы, поскольку он, как каждый дирижер-художник, обладал индивидуальным почерком.

Каждый из названных русских хоровых дирижеров (Ломакин, Орлов, Данилин), несомненно, обладал индивидуальной манерой дирижирования, но всех их объединяли негибкая воля, музыкальная эрудиция, артистизм и дирижерское мастерство — общие черты регента-художника того времени.

Дирижерско-хоровое образование в России складывалось в результате многовекового процесса развития отечественной хоровой культуры. К его особенностям относятся:

- преобладание пения а cappella;
- обучение искусству хорового пения с детских лет;
- выдвижение и воспитание руководителя хора из среды певчих (до появления специальных учебных заведений);
- сочетание в деятельности руководителя хора трех сторон: композиторской, исполнительской и педагогической.

Развитие русского профессионального хорового искусства и образования протекало под активным воздействием на него следующих факторов;

- русского народно-песенного искусства;
- светского музыкального искусства;
- западноевропейской музыкальной культуры.

В различные периоды, в зависимости от общественно-исторических условий, сила их воздействия на профессиональное хоровое искусство изменялась. В свою очередь, профессиональное хоровое искусство и образование также оказывали на эти факторы определенное влияние.

Существует мнение, что до организации специальных учебных заведений (Регентских классов Придворной капеллы и

Синодального училища) в России осуществлялось только хоровое образование, а дирижерское образование как таковое отсутствовало. Такое представление, как показывают документальные и литературные источники, неверно. Наряду с подготовкой профессиональных хоровых певцов в певческих школах и церковных хорах, велась подготовка и руководителей хоров, которые выдвигались из числа талантливых певчих. Формы и методы подготовки руководителей хоров, а также дирижерско-исполнительские приемы, средства и способы управления хором менялись в зависимости от тех задач, которые выдвигались на разных исторических этапах развития хорового творчества и исполнительства в России.

Методы воспитания руководителя старинного русского хора не были похожи на систему подготовки хоровых дирижеров в XIX и начале XX в., а тем более на современные методы обучения хоровому дирижированию. В то же время, многие формы и приемы обучения хорового певца и руководителя хора в далеком прошлом заслуживают внимания и требуют изучения.

Хоровые училища Петербурга и Москвы

Профессиональное дирижерско-хоровое образование в России во второй половине XIX и начале XX в. давали два учреждения: музыкальное училище при Придворной певческой капелле в Петербурге и Синодальное училище в Москве¹. Кроме того, перенимая их опыт, будущих регентов обучали также учительские семинарии и институты, летние регентские и учительские курсы, Регентское училище С. В. Смоленского в Петербурге и другие учебные заведения.

Хоровые дирижеры (регенты), окончившие училища при Капелле и Синодальное, получали музыкальное образование, почти равное консерваторскому. Это давало им возможность вести разностороннюю деятельность в качестве дирижеров профессиональных и любительских хоров, педагогов музыкальных училищ и преподавателей музыки в городских учебных заведениях.

Важной частью образования в Регентском классе Придворной певческой капеллы и в Московском синодальном училище

¹ Инструментальные и Регентские классы явились фактически первым государственным музыкальным учебным заведением в России, готовившим музыкантов различных специальностей (регентов, учителей пения, вокалистов, оркестровых музыкантов).

являлось преподавание дирижерско-хоровых дисциплин. Рассмотрим предметы дирижерско-хорового профиля.

В круг этих дисциплин, как видно из учебного плана [66, с. 131—138] и программы Регентского класса [66, с. 147—158], составленных в 1883 г. помощником управляющего Придворной капеллы и инспектором музыкальных классов училища Н. А. Римским-Корсаковым, входили «Хоровой класс», «Управление хором», «Чтение партитур»¹, «Сольфеджио», «Церковное пение», «Практическое сочинение», «Сочинение церковной музыки», «Совместная игра», «Чтение партитур и дирижировка». С 1908 г. в новую «Музыкально-учебную программу Регентских классов» были включены предметы «Постановка голоса» и «Методика обучения пению в школах» [100].

В учебный план и программу Московского синодального училища [60], помимо перечисленных дисциплин Регентского класса Придворной капеллы, входили предметы «Дирижирование и совместная игра» и «Народная музыка».

Главными профилирующими предметами в обоих училищах были «Хоровой класс» и «Управление хором». Будущие руководители хоров обучались дирижированию, в основном непосредственно работая с ученическим хором. В «Хоровом классе» училища Придворной капеллы ученики разучивали духовные и светские произведения, делали переложения и сочиняли. Большое внимание уделялось репетиционной работе с хором. Приемы работы с хором учащиеся начинали осваивать на материале простых песнопений, а затем последовательно, от курса к курсу переходили к более сложным духовным и светским произведениям. В «Программе Регентских классов» 1908 г. по предмету «Хоровой и дирижерский класс» имеется указание, что заключительным этапом работы с хором учащихся последнего, III специального класса² было самостоятельное разучивание произведений. Показ работы с хором включался и в экзаменационные требования. Так, например, от учащихся II регентского курса требовалось на экзамене «разучить и продирижировать небольшую светскую хоровую пьесу». Экзаменационные требования «Программы Регентских классов» 1908 г. по разделу работы с хором несколько усложнились. Воспитанники Придворной певческой капеллы — ученики III специального класса должны были «разучить и продирижировать сложную духовную и светскую пьесу по выбору экзаменационной комиссии». Оптимальные для того времени условия вос-

¹ В новой «Музыкально-учебной программе Регентских классов», утвержденной в 1908 г., эти предметы получили название «Хоровой и дирижерский класс» и «Чтение хоровых партитур».

² В 1907 г. в Регентском классе закрылись курсы для «вольноприходящих» учеников, учрежденные в 1883 г. М. А. Балакиревым и Н. А. Римским-Корсаковым. В этой связи «регентские и учительские курсы» были переименованы в «специальные регентские классы», доступные только для воспитанников Придворной певческой капеллы.

питания хоровых дирижеров в стенах училища Придворной капеллы были созданы Н. А. Римским-Корсаковым. Н. А. Римский-Корсаков придерживался позиции приближения образования к жизненной практике и в дальнейшем, отстаивая ее в своих научно-методических статьях о музыкальном образовании.

В Московском синодальном училище линию воспитания хорового дирижера непосредственно в «Хоровом классе», в процессе работы с ученическим хором, продолжили выдающиеся деятели русского хорового искусства С. В. Смоленский, В. С. Орлов, А. Д. Кастальский.

Ученики старших классов Синодального училища участвовали в церковных службах и в течение учебного года выступали с учебным хором или с детским и смешанным составом Синодального хора на музыкальных и ученических вечерах, дирижируя светскими хоровыми произведениями. Так, например, на одном из музыкальных вечеров в феврале 1903 г. под управлением старших воспитанников Синодального училища Д. Кузьмина, А. Минаева и Н. Толстякова Синодальным хором были исполнены «Былинка» и «Слава» А. Д. Кастальского и детским хором — «Ночь» и «Крестьянская пирушка» П. Г. Чеснокова.

Таким образом, принцип последовательной подготовки хорового дирижера непосредственно в «Хоровом классе» являлся основным методическим принципом системы образования в хоровых училищах России.

Училище Придворной капеллы и Синодальное были тесно связаны с профессиональными хорами России и их руководителями, многие из которых сами были воспитанниками этих училищ. Они принимали самое непосредственное участие в совершенствовании форм и методов дирижерско-хорового образования. Например, В. С. Орлов, став регентом Синодального хора, обратил внимание на то, что учащиеся не приобретают необходимых профессиональных навыков регентования. Поэтому он предложил, чтобы ученики в течение всего обучения участвовали в спевках и службах Синодального хора. Таким образом они смогли бы полностью усвоить приемы опытных регентов.

Как известно, до открытия специальных учебных заведений руководители хоров (головщики, регенты) в России получали навыки управления хором непосредственно в самих хорах, где они пели. Руководитель хора выдвигался из числа лучших, опытных певчих, и становясь регентом, учителем пения, передавал свой опыт и мастерство молодым талантливым певчим. Метод практического обучения в училище Придворной капеллы и Синодальном училище следовал традиции подготовки головщиков и регентов непосредственно в профессиональных хорах.

«Лучшие хоровики-практики воспитались на лучших хорах, где они пели», — подчеркивает известный деятель русского

хорового искусства А. Д. Кастальский [29, с. 87]. Это мнение разделяет доктор искусствоведения Д. Л. Локшин, который утверждает: «Пение в отличных хоровых коллективах под руководством талантливых, опытных руководителей всегда являлось замечательной школой воспитания хоровых дирижеров» [38, с. 8].

Руководители и педагоги хоровых училищ России постоянно искали дополнительные виды хоровой практики для учащихся. Так, в 1889 г. Н. А. Римский-Корсаков, говоря управляющему Капеллой М. А. Балакиреву о полезности учреждения при Регентских классах бесплатных уроков хорового церковного пения для «вольноприходящих» детей, подчеркивал, что эти уроки могут также «доставить... практику тем из старших учеников Регентского класса, которые не имеют ее на стороне, не состоя ни в каком певческом хоре». При этом занятия воспитанников Регентского класса с «приходящими» учениками должны были «проводиться под непосредственным наблюдением одного или двух учителей Придворной Капеллы» [96].

Руководители Московского синодального училища С. В. Смоленский и А. Д. Кастальский также придавали большое значение практической подготовке учащихся вне стен учебного заведения.

Потребность в специалистах хорового дела в уезде, да и в самой Москве была очень велика, о чем свидетельствуют постоянно поступающие в дирекцию прошения о направлении учеников старших классов на регентскую работу в различные хоры. По мере возможности Кастальский пытался удовлетворять такие просьбы. Например, в 1916 г. он писал: «Ввиду многочисленных просьб из провинции о командировке учеников Синодального училища старших классов, для организации церковных хоров или упорядочения существующих, администрация училища нашла возможным командировать учеников во время летних вакаций для практических занятий с хорами» [93, л. 1].

Методика дирижерской подготовки хормейстера, как свидетельствуют документы, вырабатывалась в России постепенно, на протяжении второй половины XIX и начала XX вв.

Во второй половине XIX в. обучение дирижированию как определенной музыкальной профессии еще только начинало пробивать себе дорогу в Регентских классах Придворной певческой капеллы. В Московской и Петербургской консерваториях дирижерских классов тогда вообще не существовало¹.

На том этапе нужно было сначала теоретически и методически обобщить опыт дирижерско-исполнительской деятельности Д. С. Бортнянского, Г. Я. Ломакина, М. А. Балакирева,

¹ Впервые в России дирижерский класс был основан в начале XX в. на композиторском отделении Петербургской консерватории, которым руководил Н. Н. Черепнин.

А. Г. Рубинштейна, Н. Г. Рубинштейна и др. и затем использовать их в музыкальной педагогике.

Специальная дирижерская подготовка в Регентском классе Придворной капеллы в 80-х гг. XIX в. была ограниченной, потому что считалось, что каждый одаренный исполнитель или композитор может стать дирижером.

В Хоровом классе учащиеся приготовительного и I курсов только пели и наблюдали за работой старшекурсников. Начальные навыки и приемы регентования осваивались учащимися приготовительного и I курса на предмете «Церковное пение». Обучение «главнейшим» регентским приемам и «дирижированию размеренных и неразмеренных песнопений» на каждом уроке начиналось с теоретического объяснения преподавателя и показа отдельных приемов дирижирования на группе певцов, а затем эти приемы повторялись и закреплялись учащимися.

Таким образом, подготовка учащихся к руководству хором и обучение элементарным приемам дирижирования проводились в училище Придворной капеллы в форме коллективных занятий.

В 90-х гг. XIX и начале XX в. в России в связи с усложнением исполнительских задач стало очевидным, что для хоровых дирижеров необходимы более фундаментальная специальная дирижерская подготовка и прежде всего — совершенствование методики обучения.

Известные музыканты-исполнители того времени (Н. Н. Черепнин, М. М. Ипполитов-Иванов, К. С. Сараджев, Н. М. Ковин, С. В. Смоленский и др.) выработали новую точку зрения на деятельность хорового и оркестрового дирижера как на специальную область музыкального исполнительства.

Прогресс в методике специальной дирижерской подготовки в Регентских классах Капеллы и Московском синодальном училище на рубеже XIX и XX столетий связан в России с признанием дирижирования самостоятельной областью исполнительского музыкального искусства, с присущей ей специфической техникой, выражающейся «...в конструкции движений дирижирующего, в осмысленности жестов и в умении претворять свои исполнительские намерения в жест» [68, с.168—169].

В начале XX в. в Регентских классах Капеллы возрастает внимание к вопросам техники хорового дирижирования. В программе 1908 г. по предмету «Хоровой и дирижерский класс» в качестве учебника рекомендовано учебное пособие Щуровского «Техника дирижирования». Была значительно улучшена теоретическая и специальная подготовка регентов, увеличилось время работы учащихся с учебным хором. Не случайно «Хоровой класс» в программе 1908 г. получил название «Хоровой и дирижерский класс». Наряду с такими практическими вопросами, как настройка хора, использование камертона, применение инструмента (фортепиано, скрипки, фисгармонии) во время хоровой репетиции, в программе фигурируют темы, касающиеся

ся техники дирижирования и хороуправления: «Ясность и точность во взмахах руки. Наиболее употребительные и наглядные жесты. Левая рука. Указание оттенков. Мимика лица. Движение головы и глаз. Широкий и сдержанный взмах» [100, л. 132]. В этих темах элементы техники дирижирования связаны с художественно-исполнительскими задачами. Однако исполнительская подготовка не могла осуществляться в Регентских классах Придворной капеллы в достаточно полном объеме. В организационных условиях учебного хора было трудно совмещать практические занятия учащихся с индивидуальными.

Решить эту задачу в начале XX в. стремилось Московское синодальное училище. Помимо предмета «Чтение хоровых партитур» в учебный план был введен предмет «Дирижирование и совместная игра». Этот специальный предмет давал учащимся возможность познакомиться с церковными и светскими хорами произведениями, с которыми им в дальнейшем приходилось работать как регентам.

Весь музыкальный материал — от легких произведений го-мофонно-гармонического склада до сложных полифонических и крупных циклических произведений — распределялся на 5 классов (с 5-го по 9-й) в соответствии с программами музыкально-теоретических предметов. Изучались сочинения Жоскена Дебре, Палестрины, Орlando Лассо, хоровые фуги из мотетов Баха, произведения Бортнянского, Чайковского, Танеева, Кастальского, Гречанинова, Чеснокова; литургии, всенощные; духовные оратории и мессы. Учащиеся исполняли эти хоровые произведения, объединяясь в инструментальные ансамбли (квартеты, квинтеты), а дирижировали поочередно. Каждое произведение подробно анализировалось. Такая постановка дела позволяла объединить теорию с практикой и придавала обучению глубину и осмысленность. Активное участие всех учащихся в процессе разучивания и исполнения хорового сочинения давало возможность на одном уроке быть то исполнителем, то руководителем.

Таким образом, в Синодальном училище впервые в России был организован дирижерский класс, где индивидуальный метод обучения дирижированию сочетался с элементами группового.

Однако инструментальные ансамбли не могли передать характер звучания человеческих голосов и не давали возможности дирижеру приобрести специфические навыки руководства певческим процессом (дыханием, звуковедением, строем, дикцией и т. п.). Поэтому курс дирижирования и совместной игры, введенный в Синодальном училище, играл вспомогательную роль. Главную играло дирижирование учебным хором, в процессе которого технические приемы, освоенные на предмете «Дирижирование и совместная игра», применялись к хоровому исполнению. Тем не менее, опасность отрыва дирижерской подготовки от вокально-хоровой специфики все же была. На

это обратил внимание, например, известный музыковед Н. Ф. Финдейзен, знакомясь в 1898 г. с постановкой музыкально-хорового образования в Московском училище.

Можно предположить, что связь практического обучения дирижированию с подготовкой на предмете «Дирижирование и совместная игра» не была достаточно органичной и совершенной¹, хотя само появление в Синодальном училище этого предмета было важным вкладом в совершенствование методики обучения дирижированию. При этом нужно подчеркнуть, что класс дирижирования и совместной игры стал прообразом современных дирижерских классов.

Нельзя полностью согласиться с В. С. Елисеевой, утверждающей, что задачей Регентских классов Капеллы и Синодального училища было только развитие ритмического чувства и умения держать темп, т. е. обучение тактированию, а не дирижированию² [23, с. 5—37]. Задача ставилась гораздо шире. Регентские классы Капеллы и Синодального училища имели основной целью выпуск регентов и преподавателей пения и музыки высокой квалификации.

Существенной стороной дирижерской подготовки в Регентских классах Капеллы и в Синодальном училище было обучение оркестровому дирижированию. Это давало учащимся более разносторонние практические навыки, расширяло диапазон их исполнительских средств.

В Регентских классах капеллы выпускники разучивали с хором и оркестром светские произведения типа песни, гимна или небольшой кантаты. В Синодальном училище учащиеся (воспитанники старших классов) разучивали со струнным оркестром и дирижировали на ученических вечерах оркестровыми сочинениями и переложениями. В программу входили, в частности, «Павана» Равеля, «Элегия» Чайковского, Фуга с-moll Баха, «Восемь русских народных песен» Лядова, а также сочинения с хором и оркестром.

Остановимся еще на одном важном аспекте подготовки хорового дирижера в хоровых училищах России конца XIX и начала XX вв.— занятиях композицией. Она была связана с традицией русского хорового искусства XVI—XVIII вв., когда головщики и регенты были одновременно еще и композиторами, и исполнителями. Будущие регенты и учителя музыки и пения получали теоретические знания и практические навыки в сочинении хоровых и инструментальных произведений. Это развивало их творческое воображение и музыкальную фантазию, позволяло практически освоить законы строения музыкальных

¹ Проблема органичной связи дирижерского класса с хоровой практикой и подчинение его последней до сих пор остается актуальной для хоровых дирижеров и педагогов.

² Как известно, тактирование является составной частью дирижирования. Обучение дирижированию всегда начинается с освоения тактирования.

произведений различных жанров и стилей, воспитывало у будущих хоровых дирижеров высокий художественный вкус.

В программе Регентского класса Капеллы 1883 г., составленной Н. А. Римским-Корсаковым, композиции уделялось большое внимание. На предметах «Практическое сочинение» и «Сочинение церковной музыки» кроме анализа музыкальных форм учащиеся занимались инструментровкой и сочиняли духовные и сарпелл'ные композиции и светские произведения для хора и оркестра (гимны, песни, небольшие кантаты). Одно светское и одно духовное сочинение воспитанники Регентских классов должны были представить на выпускном экзамене.

В Синодальном училище композицией учащиеся занимались на предметах «Анализ музыкальных форм», «Контрапункт строгого письма» и «Контрапункт свободного письма». Темами для сочинения хоровых произведений (песнопений, мотетов, вокальных фуг и др.) служили обиходные мелодии и народные песни.

Как известно, выпускниками Регентских классов Капеллы и Синодального училища были известные композиторы: Я. С. Степовой (Якименко), Н. Д. Леонтович, А. В. Александров, А. А. Егоров, В. А. Золотарев, П. Г. Чесноков, А. В. Никольский и др.

Таким образом, главные специальные дисциплины в Регентских классах Капеллы и Синодальном училище сочетали в себе три стороны: музыкально-педагогическую, исполнительскую и композиторскую.

Самой сильной стороной специальной подготовки хорового дирижера в хоровых училищах России была практическая подготовка к работе с хором.

Хорового дирижера высокой квалификации воспитывал весь комплекс дисциплин дирижерско-хорового цикла. Важную роль играли не только главные профилирующие предметы («Хоровой класс», «Церковное пение», «Дирижирование и совместная игра»), но и другие дисциплины дирижерско-хорового профиля, например, «Постановка голоса», «Сольфеджио», «Чтение хоровых партитур», «Совместная квартетная и оркестровая игра», «Народная музыка», «Методика церковного и школьного пения».

Рассмотрим основные методические принципы преподавания этих предметов.

Значительное внимание в дореволюционной хоровой методике уделялось «вокальной культуре хора», красоте и выразительности его звучания. В Придворной певческой капелле и Синодальном хоре серьезно занимались вокальным воспитанием хористов. Для этого приглашали лучших итальянских педагогов-вокалистов. Так, например, в середине XVIII в. в Придворную певческую капеллу был приглашен известный итальян-

ский педагог В. Манфредини, а с 1825 по 1880 г. в Капелле учителями по постановке голоса работали Дж. Б. Рубини, Кавалли и др. [99].

• Много было сделано для развития вокального мастерства певчих Капеллы и русскими музыкантами: Д. С. Бортнянским, А. Е. Варламовым, М. И. Глинкой и др. Д. Л. Локшин [40] и К. Ф. Никольская-Береговская [54] в своих монографиях справедливо подчеркивают большое значение методических работ М. И. Глинки («Упражнения для совершенствования голоса») и А. Е. Варламова («Полная школа пения»). Глинка и Варламов обобщили многовековой опыт вокального воспитания, накопленный в русском хоровом и сольном исполнительстве, развили его и предложили в своих работах теоретические и практические принципы вокального обучения.

Вокальное образование в Регентских классах Капеллы и Синодальном училище было на достаточно высоком уровне. На старших курсах был введен предмет «Постановка голоса». На нем учащиеся знакомились с приемами певческого дыхания, звукообразования, атаки звука, выравнивания регистров, выработки тембра, филирования звука и т. п. Параллельно в синодальном училище был введен предмет «Теория постановки голоса». Здесь воспитанникам сообщались сведения о строении голосового аппарата, о его действии в процессе образования певческого звука, о методах устранения недостатков звукообразования. Изучалась правильная постановка голоса на основании научных данных того времени¹.

Все знания и практические навыки в этой области воспитанники старших классов закрепляли в своей педагогической практике на предмете «Постановка голоса с воспитанниками младших классов». Такие практические занятия с младшими учащимися проходили под контролем преподавателей постановки голоса. Эти формы и методы обучения воспитанников Регентских классов Капеллы и Синодального училища готовили будущих регентов к практической вокальной работе с хором.

Исключительно большое значение в хоровых училищах придавалось развитию музыкального слуха. В статье «О музыкальном образовании» Н. А. Римский-Корсаков справедливо говорит, что главным средством для развития музыкального слуха является сольфеджио. Это мнение у Н. А. Римского-Корсакова сложилось в результате многолетней педагогической работы в

¹ Методическими пособиями для воспитанников Регентских классов и Синодального училища служили «Физиологические очерки» И. М. Сеченова, «Речь и пение» М. Гарсия, «Советы обучающимся пению» И. П. Прянишникова, «Аналитический метод воспитания голоса» Л. Джиральдони, «Теория постановки голоса в связи с физиологией органов дыхания, воспроизводящих звук» С. М. Сонки, «Методические заметки по преподаванию пения» А. И. Пузыревского.

Регентских классах Придворной Капеллы и в Петербургской консерватории. На занятиях по сольфеджио учащиеся получали навыки слухового анализа интервалов, аккордов, гармонических последовательностей, модуляций. Особенно большое внимание в Регентских классах уделялось сольфеджированию. В пении с листа воспитанники Регентских классов Капеллы и Синодального училища достигали отличных результатов¹. Много времени отводилось для пения хоровых партий с листа с текстом.

Высоким результатам воспитанников училищ в сольфеджировании и пении с текстом способствовала, помимо классных занятий, практика пения с листа в хоре Придворной певческой капеллы и Синодальном хоре. Такое сочетание курса сольфеджио с художественной практикой обеспечивало развитие музыкального слуха не только как «способности отличать отношения тонов или абсолютную их высоту», а и как способности к комплексному восприятию всех средств музыкальной выразительности, из которых «слагается художественно-музыкальное впечатление» [43, с. 4]. В этом заключается одна из замечательных традиций отечественного дирижерско-хорового образования.

Остановимся еще на одной особенности методики преподавания сольфеджио в Регентских классах Капеллы. Учащиеся старших курсов на сольфеджио импровизировали на фортепиано сопровождение к заданной мелодии. Развитие способностей к импровизации, несомненно, активизировало у учащихся творческое начало².

Сольфеджио в Синодальном училище и Регентских классах Капеллы вели известные хоровые дирижеры и педагоги: В. С. Орлов, Н. М. Данилин, М. Г. Климов и др., которые заложили основы методики преподавания хорового сольфеджио.

Особую роль в воспитании хорового дирижера выполнял в Регентских классах Капеллы предмет «Совместная квартетная и оркестровая игра», развивающий у учащихся чувство ансамбля³. Н. А. Римский-Корсаков обращал внимание на то, что совместная игра «изошряет» все отрасли музыкальных способностей. Кроме того, игра в различных ансамблях и оркестре

¹ «Один из студентов, — пишет К. Б. Птица, — прошедший курс сольфеджио у Данилина еще в Синодальном училище, спел в темпе, с листа каденцию скрипичного концерта Л. Шпора» [61, с. 30]. Это был доцент И. Г. Лиценко. Главный хормейстер Московского Большого театра, народный артист СССР А. В. Рыбнов, вспоминал эпизод вступительного экзамена 1923 г. во вновь открывшийся хоровой «подотдел» Московской консерватории: «Сараджев К. С., когда узнал, что мы синодалы, попросил спеть несколько номеров сольфеджио в ключах и, конечно, был приятно поражен нашими знаниями» [68, с. 45].

² На великолепное умение импровизировать на фортепиано А. В. Александрова, достигнутое им в период учебы в Регентских классах Капеллы, указывает в своих очерках К. Б. Птица.

³ В Синодальном училище этот предмет назывался «Совместная игра и дирижирование».

активизировала восприятие нотного текста и воспитывала умение читать с листа. Различным видам совместного музицирования воспитанников Регентских классов и Синодального училища учили систематически в течение 5—6 лет.

Представляет интерес программа курса «Совместная квартетная и оркестровая игра», разработанная Н. А. Римским-Корсаковым для «специалистов регентского дела». В течение 5 лет воспитанники Регентского класса участвовали в различных видах ансамблей. Они играли в 4 руки на фортепиано, учились аккомпанировать голосу или инструменту, в оркестровом классе исполняли по партитуре партии духовых инструментов на фортепиано или фисгармонии, играли скрипичные дуэты, хоровые партитуры духовных сочинений и принимали участие в «оркестровой игре».

Характерной особенностью дирижерско-хорового образования в Синодальном училище было воспитание учащихся на образцах русской музыки и народной песни, которые использовались в качестве примеров для пения с листа и музыкальных диктантов. Начало этой традиции положили С. В. Смоленский и А. Д. Кастальский, которые справедливо считали, что все хоровое обучение с детских лет должно основываться прежде всего «на образцах родного музыкального языка — на народной песне» [29, с. 122]. В 1911 г. в новую музыкальную программу Синодального училища для учащихся 9-го, выпускного класса был введен А. Д. Кастальским новый предмет «Народная музыка».

Во всех музыкально-учебных заведениях России в силу сложившихся исторических условий общественной, музыкальной жизни юношество воспитывалось почти исключительно на образцах западноевропейской музыки, а знакомство с русской музыкой ограничивалось чаще всего изучением фрагментов русских опер. В этих условиях введение Кастальским в Синодальном училище курса «Народная музыка» являлось смелым шагом. Несмотря на явное недовольство церковного начальства, Кастальский сумел в объяснительной записке к программе обосновать необходимость этого предмета в училище. Он считал, что для русского музыканта, а тем более регента, исключительно важно знание народной музыки и особенно русских народных песен. Учащиеся Синодального училища на предмете «Народная музыка» знакомились с образцами русского народного многоголосия, изучали их мелодические, ритмические, ладовые и другие особенности. Такое основательное изучение русского народно-песенного полифонического стиля воспитывало музыкантов, глубоко чувствующих и понимающих природу родного музыкального языка. Изучение народной музыки является одной из замечательнейших традиций дирижерско-хорового образования в России.

Русская хоровая педагогика оставила нам обширное теоретическое и методическое наследие в области музыкально-хорового воспитания в общеобразовательных учебных заведениях. Многие в этой области еще предстоит проанализировать и обобщить.

Ценность дореволюционных методических пособий и учебников по хоровому пению определялась тем, что большинство их составителей были практиками хорового дела. Накопленный опыт преподавания церковного и светского хорового пения в русских общеобразовательных учебных заведениях позволил ввести в начале XX в. в Регентском классе Капеллы и Синодальном училище предмет «Методика церковного и светского хорового пения».

На занятиях по методике церковного и светского пения говорилось об общем состоянии церковного и светского хорового пения в различных учебных заведениях, рассматривались методические принципы обучения хоровому пению, затрагивались некоторые вопросы хороведения и хорууправления¹, давались указания по организационной стороне дела, изучались известные методические пособия² и репертуарные сборники. К сожалению, нельзя более подробно восстановить содержание уроков методики церковного и светского пения, но и сам перечень учебных пособий и тем, который имеется в программах Регентского класса и Синодального училища, дает основание полагать, что выпускники этих училищ получали достаточно обширные теоретические и методические знания в этой области.

Значительное внимание уделялось еще двум сторонам практической подготовки будущего хорового дирижера. На предмете «Церковное пение» будущих регентов учили делать переложения духовных сочинений для различных хоровых составов. На предмете же «Чтение хоровых партитур», помимо предварительной подготовки к регентованию, учащиеся получали навыки чтения с листа в различных ключах и транспонировали духовные сочинения. В старших классах играли на фортепиано доступные партитуры камерной музыки, а также легкие оркестровые партитуры классического репертуара. За весь курс каждый учащийся выучивал более ста произведений.

Транспонированию, как важному приему, часто применяющемуся в хоровой работе, придавалось в хоровых училищах

¹ «Организация однородных и различных смешанных хоров. Размеры головных средств хора, его познания, опытность и их постепенное развитие... Достижение ансамбля..., выделение отдельных голосов. Ясность произношения текста...» [60, с. 25].

² Пузыревский А. И. Методические заметки по преподаванию пения в народных школах; Ковин Н. М. Пение в школе; Комаров В. Ф. Пение в начальной русской школе; Металлов В. М. Церковное пение как предмет преподавания; Кастальский А. Д. Общедоступный самоучитель церковного пения; Кашкин Н. Д., Никольский А. В. Начальный учебник хорового пения и др.

России очень большое значение. Им занимались в течение всех лет обучения на предметах «Чтение хоровых партитур», «Сольфеджио», «Скрипка», «Фортепиано».

Особенность преподавания чтения хоровых партитур в Регентских классах и Синодальном училище заключалась в том, что прохождение курса было тесно связано с игрой не только на фортепиано, но и на скрипке. Следует отметить особую роль игры на скрипке, которая воспитывала у будущих регентов остроту музыкального слуха, давала возможность участвовать в оркестровых ансамблях и тем самым способствовала общему музыкальному развитию. Кроме того, скрипка для будущего регента была инструментом, помогающим ему проводить хоровые репетиции, разучивать произведения с хором. Поэтому в программах Регентских классов и Синодального училища уделялось большое внимание обучению учащихся игре на скрипке хоровых партий по партитуре.

Общим для программ Регентских классов Капеллы и Синодального училища являлось наличие солидного курса музыкально-теоретических дисциплин и высокие требования к игре на скрипке и фортепиано. Серьезно изучались элементарная теория, гармония, контрапункт, музыкальные формы, история музыки. Все это позволяло строить дирижерско-хоровое образование на крепкой общемузыкальной базе¹. Музыкально-теоретические предметы — «Элементарная теория», «I и II Гармония», «Контрапункт строгого стиля», «Контрапункт и fuga в свободном стиле», «Курс музыкальных форм» — проходились настолько фундаментально, что в итоге обучения учащиеся могли сочинять собственные хоровые произведения (духовные хоры а capella, кантаты на светские темы для хора и оркестра).

Курс истории музыки также предполагал самое подробное изучение хоровой светской и церковной музыки. Н. Д. Кашкин в объяснительной записке к программе «Курса истории музыки для воспитанников Синодального училища» отмечал, что главной задачей этого курса является «изучение многоголосной вокальной композиции, без всякого музыкального сопровождения» [60, с. 30—31]. Он считал, что воспитание у учащихся в музыкально-теоретических классах контрапунктической техники, «главным образом, в применении к вокальной композиции», должно подкрепляться изучением ее с точки зрения исторического развития и художественно-музыкальных принципов.

Отличительной особенностью дирижерско-хорового образования в Синодальном училище являлось введение в учебный

¹ Музыкально-теоретическое образование в хоровых училищах России было «почти равным курсу высшего учебного заведения» [40, с. 160].

процесс в 1911 г. курса «История искусств». Это способствовало развитию общей культуры и эстетического вкуса учащихся. В журнале Учебного Комитета за № 303 по этому поводу отмечалось следующее: «В IX классе училища лучше бы ввести вместо общей истории культуры отдельную часть ее — Историю искусств, с обращением особого внимания на искусство русское. Этот предмет... имеет большое значение в деле развития изящного вкуса учащихся...» [92].

Курс давал основательные знания по истории и теории западноевропейского и русского искусства. Воспитанники выпускного класса Синодального училища изучали искусства зодчества, ваяния, живописи и театра в хронологической последовательности их развития, начиная с древних времен.

При анализе программ музыкальных предметов Регентских классов Капеллы и Синодального училища обращает на себя внимание определенная взаимосвязь между изучаемыми дисциплинами¹. Ее можно проследить на примере музыкальных программ Синодального училища 1911 г. Отдельные музыкальные предметы включали вопросы теории хороведения и хоровой литературы². На предмете «Курс музыкальных форм» затрагивались такие вопросы хороведения, как «Объемы голосов, регистры. Удобноисполняемость. (...) Тембры регистров хоровых голосов, смешение регистров и различные их комбинации, пение с закрытым ртом... Двойной и тройной хор. Антифонное пение, восьмиголосные хоры» [60, с. 11—12]. В «Методике церковного и школьно-хорового пения» имеются параграфы «Изучение хоровой партитуры» и «Необходимые сведения по организации хора». В «Теории постановки голоса» говорится о типах голосов и их разновидностях. С хоровой литературой учащиеся знакомились на предметах «Курс истории музыки», «Изучение хоровой партитуры», «Дирижирование и совместная игра», «Контрапункт строгого стиля». В программе последнего отмечено: «Образцами служат сочинения классических композиторов строгого стиля — Жоскена, Палестрины, Лассо» [60, с. 8]. Курс «Контрапункт и fuga в свободном стиле» предполагал «ознакомление с Мессой си минор и страстями по Евангелию от Матфея — Баха, Мессией — Ганделя и Реквиемом — Моцарта» [60, с. 9]. В «Курсе музыкальных форм» указывались как образцы для изучения ««Ложится в поле» и баллада Финна из «Руслана», 1-й хор пилигримов из 3-го акта Тангейзера... финал 9 симфонии Бетховена... Кантата

¹ Анализируя музыкально-педагогические взгляды А. Д. Кастальского, на эту важную сторону образования в Синодальном училище обращает внимание и Д. Л. Локшин [29, с. 85—98].

² Специальных предметов «Хороведение» и «Хоровая литература» тогда вообще не существовало. Теоретические разделы хороведения и хоровой литературы и частичная их разработка являлись составной частью программ музыкально-теоретических и профилирующих предметов.

(Бах)... Месса ре мажор Бетховена. Оратории Мендельсона... Интродукция (1-е действие) к «Руслану»» [60, с. 12—13].

С музыкальной литературой различных жанров и стилей учащиеся практически знакомились на предметах «Дирижирование и совместная игра», «Скрипка», «Виолончель», «Фортепиано». Характерно, например, следующее примечание в программе: «Курс фортепианной игры в Синодальном училище имеет целью возможно более широкое ознакомление учеников с музыкальной литературой» [60, с. 65].

В результате этого частичного разбора программ обнаруживается характерная черта всей системы обучения в Регентских классах и Синодальном училище: взаимопроникновение и взаимосвязь музыкальных предметов и подчинение их дирижерско-хоровой специфике.

Представляет интерес рассмотрение программ Регентских классов и Синодального училища с методологической и структурной сторон.

«Программу Регентского класса» 1883 г., составленную Н. А. Римским-Корсаковым, по мнению Д. Л. Локшина, «можно рассматривать как систематизированное, обобщенное и четкое определение круга знаний, навыков и умений, которыми должен владеть хоровой дирижер» [60, с. 48].

Рассматривая программы Синодального училища, мы находим в них как позитивные, так и негативные стороны. С одной стороны, «Программы музыкальных предметов и истории искусств» были более прогрессивными по сравнению с «Программой Регентских классов» Римского-Корсакова. В программы Синодального училища были введены специальные предметы «Методика преподавания церковного и светского пения», «Методика постановки голоса», «Дирижирование и совместная игра» и курс «История искусств»¹. Кроме того, в программах Синодального училища в большей мере обнаруживаются национальные и народные тенденции в хоровом образовании и, прежде всего, в курсе «Народная музыка» и использовании в учебном процессе пособий и учебников отечественных авторов². Важно также, что в конце каждой программы училища находится список учебников, пособий, учебно-методической, музыкальной литературы и репертуара.

С другой стороны, «Программы музыкальных предметов и истории искусств» содержали и ряд отрицательных моментов.

¹ В учебную программу регентских классов 1908 г. были включены специальные предметы «Методика обучения пению в школах» и «Постановка голоса».

² Чайковский П. И. Руководство к практическому изучению гармонии; Танеев С. И. Подвижной контрапункт строгого письма; Аренский А. С. Руководство к изучению форм инструментальной и вокальной музыки; Кашкин Н. Д. Очерк истории русской музыки и др.

Расширение тематического плана программ Синодального училища придало им некоторую расплывчатость и структурную зыбкость. Примером может служить программа предмета «Методика церковного и школьного пения в связи с задачами музыкального образования вообще», представляющая собой смешение сразу нескольких предметов. Помимо изучения методики церковного и светского хорового пения, знакомства с некоторыми теоретическими вопросами хороведения и хорууправления, в ней также освещался круг проблем, связанных с эстетикой и задачами искусства и, в частности, музыки того времени.

Следует отметить некоторое структурное несовершенство программ. Например, в программах «Курс истории музыки», «Курс чтения о народной музыке», «Дирижирование и совместная игра», «Постановка голоса с воспитанниками 9 кл.» цели и задачи курсов и некоторые методические замечания даны в «Объяснительной записке», в других же программах кое-какие методические разъяснения даны в примечаниях. У большинства же программ определение целей и задач курса и методические рекомендации отсутствуют.

Интересно, что в то время как тематический план по музыкально-теоретическим предметам был подробно разработан и тщательно систематизирован, программы профилирующих предметов, наоборот, отличались краткостью, а иногда и некоторой неопределенностью тематического содержания. Это несоответствие, видимо, можно объяснить несравненно большим опытом преподавания музыкально-теоретических дисциплин по сравнению с преподаванием специальных предметов.

В предметах профилирующего цикла теоретическая и практическая стороны были слиты, теория вытекала из практики. Теоретическая мысль того времени лишь постепенно собирала и обобщала богатый практический опыт дирижерско-хоровой профессии и поэтому не могла еще оказывать на практику существенного влияния. Тем не менее, принцип единства теории и практики был одним из основных принципов обучения в Регентских классах и Синодальном училище.

Рассмотрим соотношение общемузыкального, специального и общего образования в хоровых училищах России.

С момента организации специальных учебных заведений (Регентских и инструментальных классов Придворной певческой капеллы в Петербурге и Синодального училища в Москве) в них сочетались три вида обучения: музыкальное¹, специальное и общеобразовательное. Однако их соотношение было не всегда одинаково.

¹ Музыкальное образование в узком значении этого термина предполагало развитие музыкальных способностей и усвоение теории музыки.

Фундаментом образования в Регентских классах Придворной певческой капеллы была общемузыкальная подготовка. Общее образование в Регентских классах Капеллы приблизительно соответствовало курсу средних учебных заведений России.

Основополагающая роль, отводимая в Регентских классах Капеллы музыкальному образованию, помогала готовить музыкантов-практиков, умеющих учить произведение с хором и оркестром. В то же время это ограничивало уровень собственно дирижерской подготовки, а недостаточность общего образования превращала регентов в узких специалистов хорового дела.

Проследим развитие системы дирижерско-хорового образования в период 1910—1916 гг. на примере Московского синодального училища.

Общемузыкальная подготовка по-прежнему занимала главенствующее положение в программах, но в области общего образования произошли значительные изменения. Стремясь поднять культурный уровень учащихся, руководство Синодального училища увеличило количество предметов общенаучного цикла, прибавив психологию, историю искусств, немецкий язык, природоведение, черчение. Курс общеобразовательных дисциплин в Синодальном училище был рассчитан на 9 лет и соответствовал курсу средних учебных заведений России.

Параллельное изучение музыкальных, специальных и общеобразовательных предметов обеспечивало всестороннее развитие учащихся. В то же время обилие предметов и особенно большой объем материала почти в каждом курсе приводили к перегрузкам учащихся.

В течение 10 лет воспитанники Синодального училища изучали 41 предмет: 10 музыкально-теоретических, 11 специальных, 15 общеобразовательных и 5 церковных. Следует также учесть, что учащиеся первых пяти классов 6 раз в неделю по 2 часа пели в Синодальном хоре.

Основная нагрузка по общеобразовательным предметам в Синодальном училище приходилась на средние классы (с 3-го по 7-й). Затем количество научных дисциплин уменьшалось. Это давало возможность увеличить в старших классах число специальных дисциплин. Были попытки снижения нагрузки в младших и средних классах за счет интенсификации урока, улучшения качества преподавания, уменьшения количества домашних заданий и освобождения отличников от экзаменов. Тем не менее, перегрузка учащихся занятиями оставалась негативной стороной учебного процесса в Синодальном училище.

Архивные документы свидетельствуют о том, что поиски наилучшего варианта сочетания музыкальных, специальных и научных дисциплин велись постоянно. Это не раз приводило к накладкам, противоречиям в расписании занятий и экзамена-

ционных требованиях, препятствовало качественному усвоению некоторых предметов.

Таким образом, повышение уровня общего образования в Синодальном училище давало одновременно и положительные, и отрицательные результаты. С одной стороны, оно способствовало профессиональному росту учащихся¹, с другой стороны — приводило к их перегрузке.

Практика подтвердила слова Н. А. Римского-Корсакова, который считал, что профессиональный рост будущего руководителя хора зависит от повышения его общего культурного уровня, но в то же время предостерегал руководство Синодального училища (С. Н. Кругликова, С. В. Смоленского и др.) от чрезмерного увеличения количества предметов общенаучного цикла и особенно объема материала в каждом курсе.

Тем не менее, в начале XX в. в Синодальном училище по сравнению с Регентскими классами Капеллы значительно углубилось общее образование, а специальные предметы — «Дирижирование и совместная игра», «Изучение хоровой партитуры», «Методика церковного и школьного пения» — по своему содержанию приблизились к общемзыкальным.

Существенной стороной образования в хоровых училищах России была система дифференциации и профилирования воспитанников в процессе обучения.

Проблема дифференцированного обучения детей в связи с их индивидуальными различиями давно привлекает внимание педагогов и ученых.

«Принцип дифференцированного обучения соответственно возрасту и умственным способностям учащихся, — отмечает доктор педагогических наук А. Н. Конев, — был «краеугольным камнем» нового педагогического движения в России и заключался в рациональной группировке учеников в школе, в организации однородных групп детей, в создании особых школ для учащихся различного уровня умственной одаренности» [34, с. 5]. Большое внимание этому вопросу в России уделяли выдающиеся педагоги и ученые К. Д. Ушинский, А. В. Нечаев, П. Ф. Лесгафт, Н. А. Римский-Корсаков и др. Особенно остро эта проблема встала в системе профессионального обучения.

В музыкальном и хоровом образовании вопрос дифференциации стал решаться во второй половине XIX в., со времени

¹ Вопрос о значении культурного развития для формирования музыканта-исполнителя, и в частности хорового дирижера, актуален и в наши дни. Эту сторону образования считал очень важной академик Б. В. Асафьев. Такого же мнения придерживаются многие советские музыканты, ученые и педагоги. В частности, Е. В. Назайкинский справедливо отмечает, что «восприятие музыки во всей ее глубине и содержательности возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки, средств познания» [53, с. 47].

появления в России средних и высших музыкальных учебных заведений. Проблема возникла в связи с осуществлением подготовки специалистов высокой квалификации. Потребность в них стала возрастать с середины XIX в. в связи с усложнением исполняемых хорами сочинений¹.

Большой интерес представляет теоретическая и практическая разработка вопроса дифференциации и профилирования в музыкальном и хоровом образовании, сделанная Н. А. Римским-Корсаковым. В Придворной певческой капелле еще до прихода Римского-Корсакова учащимся давалось регентское и оркестровое образование, а регентам выдавались аттестаты трех степеней. Но именно Римский-Корсаков выработал систему требований к каждой из степеней дирижерско-хоровой квалификации. По этой системе вновь принятые малолетние певчие, в связи с большими сложностями в определении их способностей и наклонностей, попадали сначала в подготовительный класс, где занимались под руководством старших учеников училища и наблюдением преподавателей. При этом предполагалась возможность переменить инструмент, если способности абитуриента были неясно выражены, а также предусматривалось прекращение занятий, если способности и прилежание ученика оказывались неудовлетворительными. В дальнейшем учащиеся, прошедшие подготовительный класс, переводились в оркестровый, где они 6 лет обучались двум музыкальным профессиям. Большая часть учащихся получала специальность оркестрового музыканта, меньшая — регента, учителя музыки и церковного пения. Подготовка регентов была основной целью училища, но эта профессия требовала особых способностей, которые очень сложно определить в раннем детстве. Поэтому в Регентский класс учащиеся могли поступить только после двух лет обучения в Инструментальном классе. Такая система дифференциации давала возможность отобрать действительно способных к регентскому делу учащихся² и дать музыкально-исполнительское образование другим.

Регентский класс состоял из трех ступеней: начальная ступень готовила регентских помощников, следующая ступень — регентские курсы с двухгодичным обучением — регентов, последняя, высшая ступень — двухгодичные курсы — выпускала учителей теории музыки, церковного пения и церковных композиторов.

Основываясь на дифференциации учащихся по уровню их музыкальных способностей, Римский-Корсаков разграничил их на «художников музыкального ремесла» и «художников музы-

¹ Даже любительские хоры (капелла графа Д. Н. Шереметева, хор Бесплатной музыкальной школы, хор московских Пречистенских курсов для рабочих) по существу были высокопрофессиональными коллективами.

² Училище также предусматривало еще одну возможность пополнения регентских классов: за счет «вольноприходящих» юношей в возрасте 14—15 лет.

кального искусства». Для тех и других он считал необходимым обязательный курс обучения, а для учащихся с высшим музыкальным дарованием — дополнительный курс.

Систематизация музыкальных способностей у Римского-Корсакова выглядела следующим образом. Он разделял их на четыре уровня — элементарные, средние, выше средних и высшие — исполнительское дарование, талант¹.

Для присуждения квалификации помощника регента и регента Римский-Корсаков рекомендовал ориентироваться на учащихся со средними способностями. Для приобретения же специальности регента высшей квалификации — «учителя музыки и церковного пения» — он считал необходимым наличие более ярких музыкальных данных.

Таким образом, если Инструментальный класс Капеллы преимущественно готовил «художников музыкального ремесла» — оркестровых музыкантов разных специальностей, проходивших обязательный курс музыкального образования, то регентский класс, помимо «художников музыкального ремесла» (помощников регентов и регентов), готовил на высших учительских курсах «художников музыкального искусства» — учителей музыки и церковного пения. Программа высших курсов включала следующие предметы: «Контрапункт и fuga», «Практическое сочинение», «Дирижирование хором и оркестром». Римский-Корсаков считал их необходимыми для повышения мастерства в хоровой профессии.

В Синодальном училище система дифференциации и профилирования учащихся, за некоторыми исключениями, была сходна с системой, применявшейся в училище Придворной капеллы. Отличительной особенностью Синодального училища являлось проведение дифференциации и профилирования учащихся в рамках только дирижерско-хоровой специализации.

В проекте устава 1898 г., в составлении которого непосредственное участие принимал С. В. Смоленский, сформулированы основные задачи и цели обучения в училище, определены организационная структура и условия приема. «Синодальное училище церковного пения, — говорится в проекте, — есть высшее специальное музыкальное учебное заведение и состоит из высших курсов церковного пения и церковно-певческих классов» [88, л. 1].

¹ В статье «О музыкальном образовании» Н. А. Римский-Корсаков дает классификацию основных «отраслей музыкальных способностей». Она не лишена некоторых недостатков, в частности, является слишком дробной. В этой работе есть и противоречия. Так, Римский-Корсаков считал внутренний слух прирожденной способностью и в связи с этим высказывал сомнение в возможности развития у учащихся музыкальной памяти. Вместе с тем, он допускал развитие музыкальных способностей и переход обучающихся из категории индивидов со средними способностями в категорию «лиц, обладающих дарованием». Таким образом, его теоретические постулаты расходились с теми практическими советами по развитию внутреннего слуха, которые он давал ученикам.

Все вновь принятые малолетние певчие проходили обучение в одногодичном подготовительном классе. Выдержавшие контрольные испытания в течение года, переводились в основной состав Синодального хора и принимались в церковно-певческие классы Синодального училища, где в течение пяти лет обучались музыкальным и общеобразовательным предметам. Успешно закончивших церковно-певческие классы принимали на высшие курсы церковного пения (6—9 классы). В § 2 проекта устава говорится: «Высшие курсы церковного пения имеют задачей теоретико-практическую подготовку преподавателей пения и музыки для учебных заведений, хоровых регентов и церковных композиторов». На высшие курсы церковного пения принимались и вольноприходящие, сдавшие экзамены по программе первых 5 классов училища. Успешно окончившие церковно-певческие классы получали диплом III степени и могли в дальнейшем получить должность помощника регента. Воспитанники училища, окончившие высшие курсы церковного пения на «удовлетворительно» при отличном поведении, получали диплом II степени и становились регентами. Воспитанники же училища, окончившие высшие курсы церковного пения на «хорошо» и «отлично» при отличном поведении, получали диплом I степени, звание художника церковного пения и занимали должности учителей музыки и пения в учебных заведениях¹.

Принципы дифференциации и профилирования учащихся в Синодальном училище полностью сохраняются и в следующем проекте устава 1917 г. [89].

Следует также обратить внимание на связь дирижерско-хорового обучения в Регентских классах Капеллы и Синодальном училище с практическими задачами. В России в конце XIX и начале XX в. существовала огромная потребность в регентах церковных хоров и в учителях музыки и пения. Об этом свидетельствуют многочисленные архивные документы, в которых изложены просьба директоров различных учебных заведений к дирекциям Регентских классов Капеллы и Синодального училища о направлении к ним учителей пения и музыки.

Авторитет учителя пения и музыки в то время был высок, и это очень помогало молодым специалистам в их работе.

Преодолеть трудности в педагогической, исполнительской деятельности и зарекомендовать себя на местах службы вы-

¹ Например, в журнале Правления Синодального училища за 1901 г. есть запись: «Получили назначение Климов Михаил в Тамбовское Епархиальное женское училище, Ключников Иван в Ставропольское Кавказское духовное училище, Крылов Федор в Михайловское духовное училище Самарской губернии, Соколов Николай в Богорусланское духовное училище Самарской губернии» [87].

пускникам Регентских классов Капеллы и Синодального училища помогали их бывшие руководители и педагоги, поддерживавшие с ними постоянный контакт. Об этом свидетельствует переписка М. А. Балакирева с выпускниками Регентских классов, а С. В. Смоленского — с выпускниками Московского синодального училища. Так, например, через год после начала работы в Тамбовском женском училище М. Г. Климов писал своему учителю С. В. Смоленскому: «...14 ноября¹ был у нас литературно-музыкальный вечер, на котором были исполнены между прочими хорами: 1) «Крестьянская пирушка» П. Г. Чеснокова, 2) «Цыгане» Шумана и другие вещи. Вечер вышел на славу... Пошли распросы — где я учился, у кого и т. п.

Дорогой Степан Васильевич! Не подумайте, ради бога, что я пишу ради самохвальства. Единственная причина — желание доставить Вам радость, как бывшему наставнику. Все узнали, — весь город о существовании Синодального училища...» [47, с. 8].

Большое внимание руководство Придворной певческой капеллы и училища уделяло поиску талантливых «малолетних певчих». Архивные документы свидетельствуют, что для набора малолетних певчих, начиная с 30-х гг. XIX в., Придворная певческая капелла направляла в специальные командировки на Украину учителей пения. Они отбирали мальчиков 8—10 лет с хорошими голосами и музыкальными данными для хора Капеллы. Особенно большие требования предъявлялись к голосам поступающих мальчиков. В Инструкции [96, л. 14] указывается, что для поступления в Капеллу «малолетние певчие» должны были обладать ровным «от первой до последней ноты», чистым — «не в нос и не горляным» голосом. Большое внимание обращалось также на красивый тембр и естественное, «без всякого усилия» звучание голоса.

Особого внимания заслуживает поездка М. И. Глинки на Украину для набора «малолетних» и «больших» певчих в Капеллу в апреле 1838 г. М. И. Глинка вместе с учителем пения Д. Н. Палагиным отбирали только мальчиков с превосходными музыкальными данными. «Некоторые мальчики, — вспоминал М. И. Глинка, — были одарены столь тонким слухом, что следили непринужденно за всевозможными интервалами, даже за музыкальной чепухой, которую изошрялся производить Палагин, чтобы сбить их» [15, с. 182]. Эта традиция поиска музыкально одаренных «малолетних певчих» сохранилась в Капелле до начала XX в.

С момента организации Регентских классов при Придворной певческой капелле (1846) и особенно в период работы в них

¹ 1901 г.

Н. А. Римского-Корсакова и М. А. Балакирева (1883—1893) повысились приемные требования к музыкальным способностям поступающих.

Поиску вокально и музыкально одаренных мальчиков придавалось большое значение и в Московском синодальном училище. Для этого была создана так называемая «агентура», состоящая из учителей пения приходских школ и регентов церковных хоров в Московской и прилегающих к ней губерниях, которые направляли «малолетних певчих» в Московское синодальное училище и хор.

Важной частью учебного процесса были практические занятия старших учеников. Каждый учащийся старших курсов под руководством педагогов занимался преподаванием различных музыкальных предметов, как групповых, так и индивидуальных. Особенно поощрялись индивидуальные занятия с младшими учениками приготовительного, 1-го и 2-го классов по фортепиано, скрипке, постановке голоса, сольфеджио. Н. Ф. Финдейзен, познакомившись в 1898 г. с системой образования в Синодальном училище, отмечал, что примечательной чертой ее было преподавание всех музыкальных предметов старшими учениками.

Совершенствованию дирижерско-хорового образования в Регентских классах Капеллы и Синодальном училище способствовало привлечение высококвалифицированных педагогов.

В Регентских классах Капеллы преподавали различные музыкально-теоретические и специальные дисциплины известные музыканты. А. К. Лядов вел гармонию, контрапункт и фугу, Н. А. Соколов — гармонию, контрапункт и сольфеджио, И. А. Вишневский — элементарную теорию музыки и гармонию, В. А. Золотарев — скрипку, М. Г. Климов — сольфеджио, хоровое пение. Здесь работали также А. И. Пузыревский, А. А. Копылов, Ф. С. Акименко и др.

В Московском синодальном училище Н. Д. Кашкин преподавал историю музыки, А. Н. Корещенко, М. М. Ипполитов-Иванов вели курс музыкальных форм, свободное сочинение, С. Н. Кругликов и Вик. С. Калинин — элементарную теорию и гармонию, К. С. Сараджев — скрипку, Н. Р. Кочетов — историю музыки и историю искусств, В. С. Орлов — сольфеджио и хоровое пение, А. В. Никольский — контрапункт строгого и свободного стиля, А. Д. Кастальский — курс форм музыкальных сочинений, методику церковного и светского хорового пения, народную музыку, Н. М. Данилин — чтение хоровых партитур, Н. С. Голованов — совместную игру и дирижирование.

Эти выдающиеся музыканты внесли существенный вклад в развитие дирижерско-хорового образования в России. Многие

из них закрепили передовые педагогические идеи и методические принципы в учебных и методических пособиях по различным музыкально-теоретическим дисциплинам и хоровому пению¹. Значительная часть этих принципов легла в основу советского дирижерско-хорового образования. Однако многое из этого богатого наследия прошлого предстоит еще изучить.

В 1886 г. в Синодальном училище был создан Наблюдательный Совет, сыгравший значительную роль в деле преобразования и развития училища. Наблюдательный Совет состоял из директора, инспектора, регента, его помощника, преподавателей музыкальных предметов и приглашенных членов. Основной целью создания Совета являлось усовершенствование методики преподавания. В проекте устава Синодального училища говорится, что в круг задач Наблюдательного Совета входили рассмотрение и издание учебников и учебных пособий по музыкальным предметам, обсуждение методов преподавания различных музыкальных дисциплин, «изыскание способов к постоянному повышению и наиболее целесообразной постановке церковно-певческой и музыкальной части в училище и к преупеванию Синодального хора...» [88].

Совет имел возможность привлечь к работе известных музыкантов. В разное время в нем состояли в качестве почетных гостей П. И. Чайковский (1886—1889), С. И. Танеев (1889—1894), М. М. Ипполитов-Иванов (1894—1896), А. С. Аренский (1889—1894), В. И. Сафонов (1889—1894), С. Н. Кругликов (1893—1903), С. Н. Василенко (1910) и др.

Многие из членов Совета проявляли большой интерес к преподаванию специальных предметов в училище. Почетные гости Наблюдательного Совета, в частности Танеев и Чайковский, часто давали методические указания по ведению музыкально-теоретических предметов, просматривали ученические работы, посещали экзамены, репетиции хора и детского оркестра, где иногда выступали в качестве исполнителей собственных сочинений. Безусловно, общение с выдающимися музыкальными деятелями оказывало благотворное влияние на учащихся и способствовало совершенствованию учебного процесса.

Кроме двух профессиональных учебных заведений (Регентский класс Придворной певческой капеллы и Синодальное училище), подготовку регентов и учителей пения осуществляло Регентское училище в Петербурге.

¹ См.: *Римский-Корсаков Н. А.* Практический учебник гармонии; *Аренский А. С.* Анализ музыкальных форм; *Кашкин Н. Д.* Элементарная теория музыки; *Очерк истории русской музыки; Соколов Н. А.* Образцы модуляционных прелюдий и имитации; *Основы полифонии; Пузыревский А. И.* Методические заметки по преподаванию пения; *Кашкин Н. Д., Никольский А. В.* Начальный учебник хорового пения.

В условиях нарастания революционных событий Регентский и Инструментальный классы Капеллы стали замкнутым церковным заведением. Чтобы оградить своих воспитанников от каких-либо внешних влияний и революционных веяний, в 1907 г. в Регентском классе Придворной певческой капеллы закрылись курсы для вольноприходящих, которые с 1886 г. выпускали регентов I и II разрядов с дипломами I и II степеней.

«Курсы как-то мало были популярны среди желавших попадать на них. О них мало говорилось в печати, их выпуски были малочисленны, следов практической их жизни также было мало заметно, и учреждение считалось строго академическим.

В конце концов курсы Капеллы шли по проторенному пути своего педагогического назначения, не считаясь с тем, что происходило вокруг них» [50, с. 10].

В это время в разных городах России открывались временные регентские курсы от земств, городских управлений и попечительств. Они должны были удовлетворить острую потребность в регентах, существовавшую в России. Такую же миссию взяло на себя Регентское училище, созданное С. В. Смоленским в 1907 г. в Петербурге.

В Регентское училище, в отличие от Синодального училища и Регентского класса Придворной певческой капеллы, принимались лица обоего пола и всех сословий не моложе 14 лет, имеющие свидетельства об окончании курса не ниже сельского одноклассного училища. Многие, по словам Смоленского, были «отборная беднота».

В состав преподавателей Регентского училища входили Н. М. Ковин¹, А. В. Преображенский², С. А. Бармотин³, П. Н. Толстяков, П. А. Петров, В. Н. Спиридонов⁴ и др.

Училище готовило регентов и помощников регентов для провинциальных городских и сельских церковных хоров.

Срок обучения в училище был 3 года и разделялся на 2 курса: подготовительный и младший. Подготовительный курс (1 год обучения) готовил помощников регентов, а младший (2 года обучения) — регентов.

Предметы в Регентском училище были в основном те же, что и в Регентских классах Капеллы, но гораздо большее внимание уделялось церковной музыке.

¹ Ковин Н. М. — русский хоровой дирижер, педагог, автор методического пособия для регентов «Управление хором» и статей в журнале «Хоровое и регентское дело».

² Преображенский А. В. — русский советский музыковед. Профессор Ленинградской консерватории. Автор брошюр «Очерк истории церковного пения в России», «Культовая музыка в России» и др.

³ Бармотин С. А. — хоровой дирижер, педагог, композитор, воспитанник Регентского класса Придворной певческой капеллы.

⁴ Толстяков П. Н., Петров П. А., Спиридонов В. Н. — хоровые дирижеры, педагоги, воспитанники Синодального училища.

В Регентском училище изучались сольфеджио, элементарная теория музыки, гармония, русская народная песня, постановка голоса, методика церковного пения, история музыки, чтение хоровых партитур, церковный устав, история церковного пения, русское церковное пение, управление хором, фортепиано, скрипка.

Очень сложная программа была по церковному пению. Все церковные песнопения нужно было знать наизусть. На экзаменах подготовительного курса требовалось сыграть на фортепиано песнопения в четырехголосном изложении. На выпускных экзаменах — исполнить на фортепиано сложные церковные песнопения наизусть в любых тональностях и для различных видов хоров.

На подготовительном курсе учащиеся получали элементарные хороведческие знания: об обязанностях регента, умении пользоваться камертоном, о дирижерских приемах, о составе хоров, о видах хоровых партитур, методах разучивания произведений с хором и т. п. На экзамене требовалось продирижировать одним из церковных песнопений и ответить на устные вопросы.

На младшем курсе преподавалось чтение хоровых партитур. В большинстве своем изучались произведения духовные, однако, иногда играли и светские произведения: «Хор поселян» из оперы А. П. Бородина «Князь Игорь», «Соловушка» П. И. Чайковского и др. Затем учащиеся анализировали хоровые партитуры и изучали приемы дирижирования ими. На втором году обучения начинали аранжировать хоровые партитуры. На выпускном экзамене требовалось представить не менее 10 аранжировок, читать с листа и играть достаточно трудные пройденные за год хоровые партитуры.

Много внимания в училище уделялось вокальному воспитанию. Старшекурсники занимались с младшими учащимися под наблюдением преподавателей. Значительное место также отводилось хоровой практике со специально организованным хором.

На подготовительном курсе изучались элементарная теория музыки и начала гармонии. На экзамене требовалось решить письменно задачу на группировку нот, написать гаммы, интервалы, определить аккорды, ответить устно по материалу пройденного и представить годовые письменные работы.

На младшем курсе изучали гармонию, музыкальные формы, получали краткие сведения о контрапункте. На выпускных экзаменах нужно было письменно решить задачу, сочинить модуляционную прелюдию на заданную тему, ответить на устные вопросы по программе, прочесть за фортепиано цифрованный бас, гармонизовать мелодию и т. д.

Программные требования по сольфеджио были очень высокими. На подготовительном курсе пели гаммы и одноголосные примеры во всех ключах до, слушали интервалы и аккорды, писали одноголосные диктанты.

На младшем курсе пели одноголосные примеры высшей трудности во всех ключах, пели хором многоголосные примеры с текстом, играли и анализировали на слух модуляции в тональности второй степени родства и аккордовые последовательности.

На выпускном экзамене учащиеся должны были написать четырехголосный гармонический диктант, сыгранный 5—7 раз, и спеть с листа любую партию хоровой партитуры с текстом.

В Регентском училище были также предметы «Русская народная песня» и «Методика преподавания пения».

В курсе «Русская народная песня» рассказывалось об истории развития русской народной песни, ее записи, рассматривались существовавшие сборники (их достоинства и недостатки), учащиеся знакомились с особенностями русской песни, ее строением и жанрами, изучали связь русской песни с церковными песнопениями, место русской народной песни в произведениях русских композиторов.

Одногодичный курс методики преподавания пения знакомил учащихся с целями и задачами школьного обучения и детским репертуаром.

Занятия по фортепиано и скрипке продолжались в течение всего обучения в Регентском училище. К моменту окончания училища учащиеся должны были играть на фортепиано сонаты И. Гайдна, В. Моцарта, пьесы Ф. Мендельсона, читать с листа хоровые сочинения а саррелла, а на скрипке должны были уметь прочитать с листа любую хоровую партию и играть в инструментальных ансамблях (дуэтах, трио, квартетах).

Историю музыки подробно не изучали. Основное внимание в курсе было уделено истории русской музыки. Очень подробно изучали историю церковного пения в России.

При сравнении Регентского училища с Регентским классом Придворной певческой капеллы обнаруживается, что между ними было много общего. Однако были и существенные различия. Во-первых, программа Регентского училища была расширена за счет увеличения цикла церковно-певческих дисциплин, поскольку училище ставило своей целью исключительно подготовку регентов для провинциальных сельских и городских церковных хоров. Во-вторых, Регентское училище существовало самостоятельно, в отличие от Синодального, тесно связанного с Синодальным хором, и училища Придворной певческой капеллы.

Первый выпуск училища состоялся в 1910 г. Среди выпускников были и женщины, которые впервые в России получили специальное регентское образование. Регентское училище просуществовало до 1915 г. Свой замысел — пятилетнее регентское образование для подготовки учителей пения и теории музыки — С. В. Смоленский осуществить не успел. Руководителем училища после кончины С. В. Смоленского стал его выпускник П. А. Петров.

Роль С. И. Танеева в хоровом образовании и просвещении

Огромную роль в развитии музыкального образования в России конца XIX и начала XX в. сыграл С. И. Танеев. Влияние его на хоровую культуру России проявлялось иногда не очень явно, потому что оно по большей части распространялось через его знаменитых учеников. Тем не менее, и сам он в этом направлении сделал немало.

Узы многолетней дружбы связывали С. И. Танеева с директором Синодального училища С. В. Смоленским. Синодальное училище в конце XIX в. было центром дирижерско-хорового образования в России, где концентрировалось все лучшее и прогрессивное в хоровой педагогике.

С. И. Танеев проявлял большой интерес к процессу специального образования в училище. Он был членом Наблюдательного Совета и своим музыкальным авторитетом, советами, непосредственным участием в делах синодального училища оказывал самое благотворное влияние на его воспитанников и преподавателей. С. И. Танеев давал методические указания по ведению музыкально-теоретических предметов, просматривал ученические работы, посещал экзамены, репетиции хора и детского оркестра, где иногда выступал в качестве исполнителя собственных сочинений. Для детского оркестра училища С. И. Танеев написал симфонию, и сам принимал участие в ее исполнении. «25 апреля 1893 г., — отмечает в своем дневнике С. В. Смоленский, — Танеев отлично прорепетировал скерцо своей симфонии для детского оркестра, удивив ребят своим слухом и знаниями» [35, с. 84].

Исключительно велико влияние С. И. Танеева на музыкально-теоретическую подготовку воспитанников училища. С. В. Смоленский вспоминал: «7-го марта¹ у нас на занятиях детского оркестра были Чайковский, Танеев, Направник. Чайковский захотел посмотреть работы учеников, и когда случайно подвернувшийся С. И. Танеев вспомнил, что ребята пели ему письменные ответы по контрапункту с листа, то Чайковский так заинтересовался этим, что вместе с Танеевым и Направником просили пропеть фугу Петрова Алексея (VIII кл.). Фуга эта была одна из случайно выбранных из тетради А. Петрова. Чайковский, просматривая ее, спросил Петрова: «Покажите мне работы, просмотренные преподавателем, тут нет никаких отметок». «Отметок нет, — ответил Петров, — потому что ошибок нет, а балл С. И. Танеева есть в самом конце». Там действительно была оценка: 5+С. Т.» [35, с. 83].

¹ 1893 г.

Добровольное руководство музыкально-теоретическими предметами в Синодальном училище, взятое на себя С. И. Таневым, способствовало значительному повышению уровня знаний учащихся, их профессиональному росту. Такую же роль в хоровых училищах Москвы и Петербурга играли ученики С. И. Танеева. По курсам свободного сочинения, инструментовки, контрапункта, музыкальных форм и фуги у него занимались такие известные композиторы, дирижеры и педагоги, как В. А. Булычев, А. Н. Корещенко, С. М. Ляпунов, Н. К. Метнер, В. С. Орлов, К. С. Сараджев, А. В. Никольский, Ю. С. Сахновский, А. Г. Чесноков, К. Н. Шведов и др. Почти все они в различные периоды работали в качестве преподавателей в Московском синодальном училище и Регентских классах Придворной певческой капеллы в Петербурге.

С. И. Танеев руководил хоровым и оркестровым классами и в Московской консерватории. Классы эти при нем достигли таких успехов, что их силами были исполнены оратории Генделя «Самсон» и «Израиль в Египте». Танеев всегда подчеркивал значение хорового класса в профессиональном воспитании консерваторской молодежи.

К. С. Сараджев писал: «...при Танееве в основание занятий с оркестром и хором был положен кардинальный принцип — воспитывать, развивать оркестровую и хоровую массу учащихся, знакомя ее с образцами классической литературы, в том числе с капитальными, редко исполняющимися произведениями Палестрины, Баха, Гайдна, Моцарта, Генделя, Бетховена. Эти занятия... сопровождалось ясными, сжатыми... объяснениями, как технически-теоретического, так и общеэстетического и историко-биографического характера» [36, с. 125—126].

Большое значение придавал С. И. Танеев и пропаганде классических хоровых произведений в целях развития эстетического вкуса и музыкальной культуры народа. В письме к К. К. Альбрехту по поводу напечатания хоровых и оркестровых партий оратории «Израиль в Египте», перевод текста которой был им сделан совместно с П. И. Чайковским, Танеев писал: «Вероятно, наступит время, когда и у нас в России будут распространены хоровые общества, которые будут исполнять сочинения значительного объема» [36, с. 126].

После ухода С. И. Танеева из Московской консерватории его деятельность в области музыкального и хорового образования не прекратилась, изменились лишь ее формы. С. И. Танеев принимает активное участие в работе музыкально-образовательных и музыкально-просветительских организаций: Народной консерватории, Кружка любителей русской музыки, Московской симфонической капеллы, Пречистенских курсов для рабочих и других.

С хоровыми коллективами Московской симфонической капеллы и Пречистенских рабочих курсов, руководителем и дири-

жером которых был его бывший ученик В. А. Булычев, С. И. Танеев общался постоянно.

Летом 1910 г. Булычев жил на даче в Дюдьково по соседству с Танеевым. Почти до осени шла напряженная работа с группами хора, в которой участвовал и Танеев. Иногда же на спевку съезжался и весь состав капеллы. Готовили «Высокую мессу» Баха. Она была исполнена капеллой в марте 1911 г. Для Танеева же итогом напряженной работы с хором был теоретический разбор первых четырех номеров Мессы — «Kyrie eleison», «Christe eleison», «Kyrie II» и «Gloria» [79, с. 17—38].

Этот разбор представляет собой глубокое исследование творческого процесса Баха, секретов его мастерства и особенностей построения крупной композиции, которой С. И. Танеев в те годы очень интересовался. Особенно подробно Танеев рассматривает строение вокальной фуги, ее оркестровое сопровождение, распределение словесного текста, особенности хорового письма.

Научно-исследовательская работа Танеева тесно связана с его педагогической деятельностью. Его научный труд «Подвижной контрапункт строгого письма» (изд. 1909), в котором с исчерпывающей полнотой систематизированы виды подвижного контрапункта, имеет мировое значение. По этой уникальной и замечательной книге училось не одно поколение музыкантов. Дополнением к «Подвижному контрапункту строгого письма» явилось «Учение о каноне», которое было издано только в советское время, в 1929 г., уже после смерти С. И. Танеева.

Из педагогических установок С. И. Танеева можно выделить две, которые имеют наибольшее значение для воспитания хормейстера.

Танеев неуклонно и настойчиво добивался того, чтобы знание учащегося непременно переходило в умение. «В учениках своих, — писал о С. И. Танееве известный музыкальный критик Н. Д. Кашкин, — он прежде всего ценил практическое умение, основанное на осмысленном понимании условий данной работы, ибо такое понимание, соединенное с умением, предполагает уже всю полноту знания...» [30, с. 17].

Развитие у учащихся стремления к постоянному совершенствованию качества своих творческих работ было другим важным педагогическим принципом и требованием С. И. Танеева.

Результаты деятельности С. И. Танеева в области хорового образования и просвещения имеют колоссальное значение для современной хоровой педагогики.

Научно-педагогическое наследие С. И. Танеева представляет большую ценность и для современного дирижерско-хорового образования. Особое значение оно приобретает в решении проблемы совмещения черт композиторской и хоровой педагогики в профессиональном обучении хормейстера. Беда только в том, что теоретические работы С. И. Танеева не переиздаются,

являются библиографической редкостью и почти не используются в педагогической практике, тогда как использование основных теоретических положений и практических установок этих работ в хоровом образовании могло бы принести несомненную пользу.

На произведениях Танеева воспитывались целые поколения хоровых дирижеров. Его хоровые произведения стали основой учебно-педагогического репертуара дирижерских и хоровых классов музыкальных вузов и училищ страны, поскольку отличаются как значительностью содержания, так и стройностью музыкальной формы.

В своей педагогической, просветительской и творческой деятельности С. И. Танеев пропагандировал прежде всего национальное искусство. «...Русские мелодии,— писал он П. И. Чайковскому,— должны быть положены в основу музыкального образования... Если целое поколение или даже несколько поколений музыкантов будут... упражняться в задачах на русские песни, то это, несомненно, окажет влияние на то, что они будут творить как художники» [57, с. 60].

Советское музыковедение проделало значительную работу по изучению творческого и научно-педагогического наследия С. И. Танеева¹. Задача хоровой педагогики заключается в том, чтобы осмыслить его опыт и творчески претворить его в современную педагогическую практику.

Прогрессивный педагогический опыт дирижерско-хорового обучения в России второй половины XIX и начала XX вв. продолжает оставаться актуальным. Его изучение выявляет основные принципы и закономерности системы русского дирижерско-хорового образования.

Давняя традиция сочетания функций учителя пения, исполнителя и композитора в деятельности руководителя русского хора легла в основу дирижерско-хорового обучения в Регентских классах Капеллы, Синодальном училище и Регентском училище С. В. Смоленского.

Наиболее сильной стороной профессионального дирижерско-хорового образования являлась хоровая практика как внутри, так и вне хоровых училищ России.

Серьезная музыкально-теоретическая подготовка служила фундаментом для дирижерско-хорового образования. Этот методический принцип был основополагающим. Другими методи-

¹ См.: *Арзаманов Ф. Г.* С. Танеев — преподаватель курса музыкальных форм. — М., 1963; *Корабельникова Л. З.* С. Танеев в Московской консерватории. — М., 1974; *С. И. Танеев.* Из научно-педагогического наследия. — М., 1967; *У Ген-ир.* Некоторые вопросы стиля музыки С. И. Танеева на материале хоров без сопровождения: Автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. ЛОЛГК им. Римского-Корсакова, 1979 и др.

ческими принципами были взаимосвязь и взаимопроникновение предметов специального и общемusзыкального цикла и учет хоровой специфики в преподавании всех музыкальных дисциплин. Поэтому на уроках фортепиано читали с листа хоровые партитуры и транспонировали их, на занятиях по скрипке пели хоровые голоса, одновременно играя другие. На занятиях по истории музыки особенно подробно изучали хоровые полифонические произведения.

Большое значение имело привлечение к преподаванию в Регентских классах Капеллы и Синодальном училище целой плеяды выдающихся музыкантов и педагогов, которые долгие годы продолжали поддерживать контакты с выпускниками.

Важную роль в повышении уровня дирижерско-хорового образования в России сыграла исследовательская и научно-методическая деятельность Н.А. Римского-Корсакова, С.В. Смоленского и А. Д. Кастальского. Ими был сформулирован ряд принципиальных положений, имеющих важное значение и в наше время. Среди них: практическая направленность дирижерско-хорового обучения; профилирование учащихся на основе определения их способностей; изучение образцов классической и народной музыки; воспитание у учащихся высокой интонационно-слуховой культуры [29, с. 85—98].

Важным направлением работы хоровых училищ России был поиск талантливых певчих-мальчиков.

Разнообразие профилирования обуславливало разносторонность деятельности воспитанников русских хоровых училищ. Они занимались музыкально-педагогической работой в учительских семинариях, институтах, школах, гимназиях, в Московском синодальном училище, Регентских классах Капеллы и Регентском училище в Петербурге, управляли различными светскими любительскими и церковными хорами, становились композиторами, капельмейстерами в учебных и военных заведениях, преподавателями-методистами на временных летних регентско-учительских курсах, ведущими певцами в различных светских и церковных хорах.

Одним из перспективных направлений в советском хоровом образовании является решение проблем, связанных с поиском и проверкой абитуриентов и усовершенствованием системы специализации учащихся. И в этом неоценимую помощь может оказать опыт профессиональных дирижерско-хоровых учебных заведений дореволюционной России.

ОЧАГИ ХОРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ

Самодетельное хоровое искусство и образование играют важную роль в музыкально-эстетическом воспитании. Она определяется прежде всего постоянным совершенствованием видов и форм самодетельного хорового творчества и просвещения. В этой связи традиции русского любительского хорового пения и образования, богатый практический опыт музыкальных деятелей в этой области может оказать большую помощь в деле идейно-художественного воспитания, всестороннего развития и образования личности.

В начале 60-х гг. XIX столетия светские демократические тенденции в хоровом образовании нашли свое выражение в широкой музыкально-просветительской деятельности русских хоровых дирижеров, учителей пения.

Много любителей пения прошло через бесплатные хоровые классы при Петербургской консерватории под руководством А. И. Рубца.

Высоким качеством исполнения и многочисленностью состава выделялись хоры Петербургского и Московского хоровых обществ. Дирижерами хора Московского хорового общества были многие замечательные музыканты: С. И. Танеев, М. М. Ипполитов-Иванов, В. И. Сафонов, С. Н. Василенко, В. С. Орлов, Ф. Ф. Кёнеман. Руководители хоров вели огромную работу по пропаганде произведений русской, зарубежной классики и народных песен, тем самым расширяя кругозор певцов и слушателей, приобщая их к шедеврам хорового искусства.

Бесплатная музыкальная школа (1862—1917)

В Петербурге демократические тенденции особенно ярко выразились в деятельности М. А. Балакирева, Н. А. Римского-Корсакова и Г. Я. Ломакина в Бесплатной музыкальной школе. Бесплатная музыкальная школа не ставила перед собой задачи подготовки профессиональных хоровых кадров. По характеру

своей деятельности она была близка к общеобразовательным «воскресным» школам, имевшим широкое распространение в России в 60-х гг. XIX в. Об успешной концертной деятельности Бесплатной музыкальной школы, о ее пропаганде новейшей русской и зарубежной музыки того времени имеются достаточно подробные сведения. В данном разделе речь пойдет о другом, менее известном аспекте ее работы — хоровом образовании любителей музыки и культурно-просветительской деятельности.

Основной целью Бесплатной музыкальной школы являлось распространение начального музыкально-хорового образования среди широких слоев народа и эстетическое воспитание народных масс путем приобщения их к исполнению лучших произведений отечественных и зарубежных композиторов. Из представителей самых разных сословий (студентов, ремесленников, служащих, рабочих) в Бесплатной музыкальной школе М. А. Балакирев и Г. Я. Ломакин сформировали отличный хор и симфонический оркестр.

В Бесплатной музыкальной школе было два класса: младший и старший. В 1862—1874 гг. в школе преподавали Балакирев, братья Ломакины, Барышев, Алабышев, Коноплев, Брянский, Рубец, Садовникова, Помазанский.

С 1874 по 1881 г., когда во главе школы стоял Н. А. Римский-Корсаков, в ней преподавали Мухин, Пасхалов, Садовникова, Веселовская, Кругликов.

Почетными членами (и покровителями) Бесплатной музыкальной школы были Е. П. Глазунова, В. Ф. Пургольд и сестра М. И. Глинки Л. И. Шестакова.

11 ноября 1867 г. Министерством внутренних дел был утвержден устав Бесплатной музыкальной школы, по которому управление делами ее, кроме директора, предоставлено было совету, избираемому из среды любителей пения и музыки. Члены совета, избиравшиеся большинством голосов, обсуждали и решали все дела школы. Директор имел голос наравне с членами совета. Члены совета исполняли также обязанности казначея, секретаря и библиотекаря.

С момента основания школы в 1862 г. ее директором был выдающийся дирижер и педагог Гавриил Якимович Ломакин, отдавший много творческой энергии организации хорового класса. «Школа, которую основал недавно Г. Я. Ломакин,— писал В. В. Стасов в статье «Три русских концерта»,— такое явление, которого у нас никогда еще не бывало. Никто не думал о действительном музыкальном воспитании нашего народа, никто еще не раскрывал ему настежь двери, никто не посвятил ему всего своего времени и таланта. Но вот теперь существует Бесплатная музыкальная школа; в несколько месяцев она уже в состоянии давать такие концерты, которые признаны всеми за превосходные,— это факты, которых не забудет история и которых она никогда не смешает с множеством других, ничтож-

ных или маловажных явлений современности» [78, с. 396].

Система вокально-хорового обучения, применявшаяся Г. Я. Ломакиным, была настолько эффективной, что по истечении 6—8 месяцев после организации хор Бесплатной музыкальной школы исполнял такие сложные произведения, как хоры из ораторий Генделя, Гайдна, Мендельсона, Мессы си синор Баха и др. Все учащиеся школы, посещая хоровые классы, на собственном опыте исполнения учились понимать музыку, разбираться в ее строении, знакомились с музыкальной грамотой. Таким образом, система вокально-хорового обучения Г. Я. Ломакина основывалась на неразрывной связи музыкально-теоретического обучения с хоровой практикой, что давало быстрые результаты. Хор и оркестр школы являлись также первыми исполнителями многих сочинений Глинки, Даргомыжского, Бородина, Мусоргского, Римского-Корсакова, Кюи и др.

Хор Бесплатной музыкальной школы отличался не только широтой и сложностью репертуара, но и тем, что следовал лучшим национальным певческим традициям и прежде всего традициям русского хорового пения а cappella. «То «свое», — писал В. В. Стасов, — что еще со времен Глинки и Даргомыжского мало-помалу выработалось у нашего оркестра и хора, сохранилось всего более в своем наиболее настоящем, чистом виде в исполнении Бесплатной музыкальной школы в ее концертах» [76, с. 81].

Г. Я. Ломакин и М. А. Балакирев разработали программу обучения, которая включала теорию музыки, сольфеджио, хоровое и сольное пение (для лучших голосов), а также скрипку и оркестровый класс. Занятия проводились четыре раза в неделю. Школа готовила главным образом квалифицированных хоровых певцов, а также певцов-солистов для оперных театров. Серьезность и продуманность музыкального и хорового образования получили живой отклик и поддержку со стороны передовых музыкантов того времени. «Пусть все, — писал А. Н. Серов, — кому в самом деле дорого музыкальное образование русских, начиная с первых элементов этого образования... кому дорого распространение у нас необходимой для процветания искусства музыкальной грамотности... обратят достоподобное внимание на основанную... Г. Я. Ломакиным бесплатную школу пения» [70, с. 169].

Одной из задач, которую ставили перед собой организаторы Бесплатной музыкальной школы, была подготовка учителей пения и хормейстеров. Прогрессивные музыкальные деятели понимали, что успех хорового дела в России будет зависеть, главным образом, от наличия квалифицированных учителей пения. Обращаясь с горячим призывом к коллективу Бесплатной музыкальной школы и Г. Я. Ломакину, В. В. Стасов говорил: «Дело дирижерства так долго шло кое-как, спуская рукава, что пришла пора попробовать и чего-нибудь другого! Сознатель-

ного умения, приготовления, образования, основанного на опыте и наблюдении...» [78, с. 369].

Н. А. Римский-Корсаков называл Бесплатную музыкальную школу «специально хоровым учреждением». Во время своей работы в Бесплатной музыкальной школе всех учащихся, составляющих большой хор, он делил на два класса. В младшем классе любители обучались элементарной теории и сольфеджио, а в старшем разучивали хоровые произведения и готовились к концертам. «Я лично,— писал Римский-Корсаков,— производил спевки старшего отделения по два раза в неделю, сам аккомпанируя на фортепиано... Я стал разучивать отрывки из «Страстей по Матфею» С. Баха...» [66, с. 83].

За время существования Бесплатной музыкальной школы в ней перебивала не одна тысяча человек учащихся, «из которых многие, не имея вначале ни малейшего понятия о музыке, приобретали значительные познания» [76, с. 83].

Среди воспитанников Бесплатной музыкальной школы были выдающиеся русские певцы Мельников и Гиляров. Ученики школы пели впоследствии во многих хорах: хоре Придворной певческой капеллы, в Почтамтском хоре, в хоре Русской оперы, в хоре Русского музыкального общества и др. Многие воспитанники Ломакина, Балакирева и Римского-Корсакова стали известными певцами-солистами, хоровыми певцами и дирижерами, учителями пения и просто горячими поклонниками и любителями хорового пения.

Значение деятельности Бесплатной музыкальной школы в развитии русской любительской хоровой культуры поистине огромно. Бесплатная музыкальная школа своими хоровыми концертами способствовала музыкальному просвещению народа. Хоровые и симфонические концерты школы выдвинули также целую плеяду молодых «русских музыкальных сил» — композиторов, дирижеров, исполнителей, занявших впоследствии ведущее положение в истории развития русской музыки. В то же время Бесплатная музыкальная школа пропагандировала не только национальное искусство, но и лучшие произведения зарубежных авторов.

Опыт Бесплатной музыкальной школы подсказывает, что в целях музыкального просвещения и сейчас стоило бы более широко привлекать профессиональные творческие силы (композиторов, дирижеров, режиссеров, балетмейстеров, поэтов) в качестве преподавателей и руководителей любительских самодеятельных коллективов.

В наше время похожую форму организации самодеятельного хорового творчества используют в Ленинграде некоторые любительские хоровые коллективы. Есть подобные самодеятельные коллективы и в других городах. И все же их слишком мало в нашей стране.

Хоровые школы могут быть различными по своему количественному составу. Главное — художественный уровень хоровой студии. Хоровые школы-студии такого типа для молодежи и более старшего поколения могли бы не только готовить хоровых певцов для профессиональных хоровых коллективов, но и способствовать общему подъему хоровой культуры нашей страны.

Пречистенские рабочие курсы

Из ранних опытов массовой музыкально-просветительской работы и любительского хорового образования следует выделить Пречистенские рабочие курсы.

Пречистенские рабочие курсы не являлись музыкальными курсами. Это был рабочий университет, очаг культуры рабочего класса, тесно связанный с пролетарским революционным движением.

Курсы открылись в октябре 1897 г. в Пречистенском районе Москвы¹. До 1917 г. они наряду с задачами просвещения рабочих выполняли работу по воспитанию населения Москвы в революционном духе, готовили борцов революции². Ежегодно здесь учились до полутора тысяч рабочих из всех районов Москвы.

Полная энтузиазма студенческая молодежь и лучшие научные силы Москвы (И. М. Сеченов, В. И. Пичета и др.) шли на курсы, чтобы нести в широкие массы народа знания и культуру. На курсах существовал драматический кружок. В его создании принимали участие такие известные артистки Малого театра, как В. О. Массалитинова, М. Н. Сумбатова-Южина, молодые тогда артисты Художественного театра Е. Б. Вахтангов, А. Д. Дикий и др. Были на курсах хоровые кружки и кружки народных инструментов, правда, работали они не постоянно. Однако хоровые массовые песни звучали на рабочих курсах всегда.

Рабочую аудиторию курсов отличало серьезное отношение к классической и народной музыке, стремление как можно чаще ее слушать. Красоту народной русской песни раскрывали перед рабочими известные собирательницы и исследовательницы народных песен Е. Э. Линева и Е. Д. Денисова. С большим интересом относились рабочие к музыкально-тематическим кон-

¹ Ныне Фрунзенский район Москвы.

² В 1917 г. курсы были реорганизованы и переименованы в рабфак им. Я. М. Свердлова. Рабфак существовал до 1936 г.

церам («Некрасов и Мусоргский», «Мусоргский — „К новым берегам!“», «Бетховен — „Музыка должна высекать огонь из груди человека“», «Глинка — заря русской музыки», «Песня — голос народа» и т. п.), которые имели большой успех и, несомненно, оказывали благотворное влияние на развитие музыкального вкуса слушателей курсов.

В этих лекциях и концертах участвовали не только преподаватели курсов, но и такие знаменитые музыканты, как Л. В. Собинов, А. Б. Гольденвейзер, К. М. Игумнов, Б. О. Сибор и др.

Культурно-просветительскую работу на Пречистенских рабочих курсах сильно осложняла нехватка денежных средств. Никаких ассигнований на проведение культурно-массовых мероприятий для рабочих не давалось. Это сказывалось на систематичности мероприятий, но никогда не снижало их идейно-художественного уровня.

Разносторонняя массовая музыкально-просветительская работа среди рабочих стала основой для образования в начале XX в. на Пречистенских курсах любительского хора, не уступавшего по уровню профессиональным. В 1904 г. любительскими хоровыми кружками Пречистенских рабочих курсов заинтересовался ученик С. И. Танеева В. А. Булычев, очень много сделавший для музыкального просвещения народа. За сравнительно короткое время (с 1904 по 1908 г.) он сумел привлечь в хор около 200 человек. Пример В. А. Булычева увлек и С. И. Танеева, принимавшего в 1906 г. непосредственное участие в хоровых занятиях с молодыми рабочими. Первые встречи С. И. Танеева с коллективом сложились нелегко. Все они «сперва недоверчиво... смотрели на маленького толстого барина с пушистой русой седеющей бородой, в пенсне на шнурочке, с тонким скрипучим голосом и строго сдвинутыми бровями. На душе у Сергея Ивановича было не слишком спокойно — сумеет ли он овладеть вниманием, завоевать доверие столь разнородных людей, в большинстве своем скованных нуждой и неволей? Однако уже на втором занятии хористы повеселели, появились и улыбки. Вопреки предсказаниям, хор не распался» [8, с. 166]. Несколько лет спустя С. И. Танеев посвятил ему один из лучших своих хоровых циклов — 12 хоров а cappella на слова Я. П. Полонского.

В результате упорной работы и энтузиазма участников хора и его руководителя В. А. Булычева из любительского кружка образовалась настоящая капелла, которая завоевала в Москве авторитет одного из лучших исполнительских хоровых коллективов. В репертуаре рабочего хора были такие сложные произведения, как оратории Гайдна «Времена года» и «Сотворение мира».

Московские Пречистенские курсы оставили нам богатое наследие и опыт многих музыкально-просветительских начинаний.

В первые послереволюционные годы (1918—1923), в период становления советской хоровой культуры, неоценимую роль в деле формирования новой системы дирижерско-хорового образования сыграли уникальные хоровые учебные заведения — народные хоровые академии в Москве и Петрограде.

Хоровые академии были созданы в 1918 г. на базе Московского синодального училища, Петербургских регентских классов и хора Придворной певческой капеллы. Распоряжением Наркомпроса от 22 июля 1918 г. за подписью А. В. Луначарского управляющим хоровыми академиями и ректором Московской народной хоровой академии был назначен А. Д. Кастальский.

В момент разгара гражданской войны и борьбы с внутренней контрреволюцией, в условиях коренной реорганизации общего и профессионального образования в стране хоровые академии сумели не только заложить фундамент новой советской хоровой школы, но и сохранить прогрессивные традиции отечественного дирижерско-хорового образования. Народные хоровые академии были призваны осуществлять подготовку «инструкторов хорового пения для школ и всевозможных культурно-просветительских организаций» [88, л. 13].

А. Д. Кастальский был одним из первых музыкантов, активно включившихся в строительство советской музыкальной культуры. Глубокий знаток хорового пения и песенного фольклора, он осознавал, что революция дала толчок дальнейшему развитию хоровой культуры. А. Д. Кастальский «выдвигает задачу решительного приближения профессионального искусства к массовой аудитории, задачу отбора новых художественных средств, утверждения новых эстетических основ...» [29, с. 74], составляет программы специальных курсов и разрабатывает новую педагогическую систему.

В январе 1918 г. в газете «Известия» было помещено извещение о приеме в Московскую народную хоровую академию. В извещении указывалось, что прием слушателей в академию «открыт с 23 января. Принимаются лица обоего пола всех возрастов с 9 лет. Хоровая академия имеет 10-летний музыкальный курс и общеобразовательный в объеме Единой Трудовой школы. Запись ежедневно, не исключая праздников, в канцелярии с 10 до 2 часов, Большая Никитская 11¹. Управляющий А. Кастальский». [88, л. 13]. При открытии хоровой академии

¹ Ныне ул. Герцена.

в ней было всего 16 слушателей. В 1919 г. в академии училось уже около 300 человек. В Хоровую академию принимались все желающие, особенно из среды рабочих и крестьян, обучение было бесплатным. В классы академии принимали детей (с 9 лет) и взрослых обоого пола «с естественным музыкальным чувством и с различной музыкально-певческой подготовкой» [88, л. 13]. Занятия в Хоровой академии велись в 10 группах-классах по предметной системе. Новая форма организации хорового образования допускала выбор изучаемых предметов самими учащимися и переход из одной группы в другую по совету преподавателя и приемной комиссии. Занятия во вновь открытом учебном заведении, в соответствии с режимом работы в то время, проводились в две смены: утренняя — с 9 ч. 30 мин. до 14 ч., вечерняя — с 17 до 21 часа. Московская народная хоровая академия по статусу являлась высшим «музыкально-учебным учреждением» с общеобразовательными классами в объеме единой трудовой школы I и II ступени и находилась в ведении музыкального отдела Наркомпроса.

Главной задачей академии музыкальный отдел Наркомпроса считал выпуск разносторонне подготовленных инструкторов хорового пения (для школ и различных самодеятельных хоров: клубных, фабрично-заводских, военных и др.). Было сформировано руководство Московской хоровой академии, в состав которого входили ректор-управляющий (А. Д. Кастальский), заведующий музыкальной частью (П. Н. Толстяков), заведующий учебно-воспитательной частью (К. П. Успенский), инспектор хора (Н. М. Данилин), помощники инспектора хора (Н. С. Голованов, В. П. Степанов).

В основу образования в Народной хоровой академии было положено «изучение народных напевов при возможно широком ознакомлении с общемузыкальной культурой» [88, л. 13]. В учебный план входили различные вокально-хоровые, музыкально-теоретические и искусствоведческие дисциплины: «Народная музыка», «Народные инструменты», «Хоровой класс», «Методика хорового дела», «Чтение хоровых партитур», «Совместный класс инструментальных и вокальных ансамблей и дирижерство», «Постановка голоса и ее методика», «Сольфеджио», «Элементарная теория музыки», «Гармония», «Контрапункт строгого и свободного стилей», «Формы музыкальных сочинений», «Инструментовка», «Чтение оркестровых партитур», «История музыки», «История искусств», «История литературы», «Акустика», «Фортепиано», «Скрипка», «Виолончель».

В Хоровой академии «слушатели подробно знакомились с выдающимися творениями каждой эпохи, а не только с биографиями авторов» [90]. Специальные музыкально-теоретические предметы вели кроме А. Д. Кастальского такие известные музыканты, как Вик. С. Калинников, А. Н. Корещенко, А. В. Никольский и др.

Большое значение в цикле музыкальных дисциплин придавалось курсу «Народная музыка», который читал сам ректор Народной академии А. Д. Кастальский.

Значительное внимание в академии уделялось хоровому классу. После расформирования Синодального хора и училища в хоровой академии осталась небольшая часть мальчиков-«синодалов», которые продолжили свое образование в реорганизованном хоровом учебном заведении. Из слушателей академии был сформирован Государственный хор Московской народной академии, который репетировал 5 раз в неделю (со вторника по субботу) по 1,5 часа в день¹.

Во главе хора академии стоял прежний руководитель знаменитого Синодального хора Н. М. Данилин, хормейстерами были Н. С. Голованов и В. П. Степанов.

Репертуар хора академии отличался разнообразием и довольно значительной сложностью. Хор исполнял народные песни различных национальностей (а *carrella*, с инструментальным сопровождением, а также с участием солистов), «хоровые сочинения индивидуального творчества, оратории, мессы, кантаты, оперные отрывки (Гендель, Бах, Моцарт, Бетховен, Шуман, Лист, Вагнер, Дебюсси, Рубинштейн, Танеев, Бородин, Римский-Корсаков, Мусоргский, Стравинский)» [94, л. 27].

Итогом успешной работы хорового класса академии стали несколько концертных программ, которые были подготовлены под руководством разных хормейстеров, с тем чтобы «хор приобретал больше эластичности в привычке подчиняться разным дирижерским манерам и приемам» [94, л. 27].

Руководители и педагоги Московской народной хоровой академии стремились сохранить наиболее прогрессивные традиции и принципы отечественного дирижерско-хорового образования, обновив в то же время организационно-методические формы.

Весной 1923 г. произошло слияние Московской народной хоровой академии с Московской консерваторией. Она вошла в состав консерватории как хоровой подотдел при инструкторско-педагогическом отделе. Во главе хорового подотдела встали «хоровые корифеи» А. Д. Кастальский, Н. М. Данилин, П. Г. Чесноков, А. В. Никольский, А. В. Александров, К. С. Сараджев, Вик. С. Калинин и др.

Слияние Хоровой академии с Консерваторией имело, на наш взгляд, как позитивную, так и негативную стороны, что довольно объективно выражено в резолюции, принятой на общем собрании слушателей вечерней группы Московской народной академии 20 декабря 1922 г.: «Самостоятельное существование академии, не-

¹ В «Положении о Государственном хоре Московской народной академии» указывалось: «Менее опытным в чтении нот следует ежедневно упражняться в сольфеджировании и вокализах примерно по часу в день» [94, л. 27].

зависимо от консерватории... совершенно необходимо еще и по тем соображениям, что академия имеет свои особые специальные задачи, которые могут быть заглушены общими задачами и целями, осуществляемыми консерваторией, что неминуемо в случае слияния. Основная задача академии — создание кадров музыкально-образовательных инструкторов, организаторов и руководителей певческих хоров и ансамблей, призванных обслуживать народную потребность в хоровой музыке — может быть с успехом разрешена лишь специальным учебным заведением типа предлагаемого Положением реформированной Хоровой академии» [95, л. 8].

3 августа 1918 г. Придворная певческая капелла с музыкальным училищем была переименована в Петроградскую народную хоровую академию. Наркомпрос утвердил устав, согласно которому хоровая академия становилась высшим музыкально-педагогическим и концертно-исполнительским учреждением. Заведующим Петроградской народной хоровой академией сначала был назначен Х. Н. Гроздов¹, а с 15 апреля 1919 г. — М. Г. Климов, которому мы все обязаны сохранением прекрасного профессионального хора — «жемчужины дореволюционного хорового искусства», по словам А. В. Луначарского, и хоровой школы при нем [см.: 102, 17]. В состав Хоровой академии входили «академический хор, имеющий своей задачей художественное исполнение хоровой литературы... высшая музыкальная школа с общеобразовательным при ней курсом I и II ступени, имеющая целью подготовку преподавателей хорового пения и музыки, а также деятелей по музыкальной и научной разработке русских народных напевов».

Хор Капеллы насчитывал 128 человек (38 взрослых и 90 малолетних певчих — мальчиков). Хоровые и музыкально-теоретические предметы вели в классах академии такие выдающиеся музыканты и педагоги, как Б. В. Асафьев, М. Г. Климов, И. А. Вишневский, А. В. Преображенский, Н. А. Соколов, П. А. Богданов и др. Игре на оркестровых инструментах обучали Г. Амосов (гобой), Э. Крюгер (скрипка), И. Армстгеймер (труба), Ф. Моллар (арфа) и др. Таким образом, в академии велась плодотворная работа по подготовке кадров «руководителей хоров, преподавателей хорового пения... исполнителей на музыкальных инструментах и фольклористов» [17, с. 79].

В эти годы (1918—1920) М. Г. Климов развивает колоссальную деятельность по реорганизации хора Капеллы.

Новая эпоха поставила перед ним и всей Капеллой две грандиозные задачи: освоить новый репертуар, сохранив в нем шедевры хоровой музыки, и развернуть в новых условиях концертную и культурно-просветительскую работу среди народных масс.

В протоколе объединенного заседания художественного и педагогического совета Петроградской хоровой академии, на котором

¹ С 1904 по 1913 г. он был инспектором по научно-музыкальной части училища при Капелле, с 1912 по 1917 г. — помощником начальника капеллы — А. Д. Шереметева.

присутствовали заведующий отделом Наркомпроса А. С. Лурье, Б. В. Асафьев, и о. заведующего Хоровой академией М. Г. Климов и члены совета (М. Г. Григорьев, Н. А. Соколов, А. Г. Чесноков, П. А. Богданов и др.), от 21 мая 1920 г. отмечено, что «за 1919—20 уч. год хором академии исполнено 54 концерта. Он принял участие во многих официальных праздниках... Постановили, чтобы концертные программы выполнялись полностью и выступления хора носили строго академический характер» [98, л. 4].

Большое значение придавал М. Г. Климов участию в работе Капеллы воспитанников Хоровой академии, которые, по его мнению, с детских лет должны были приобретать практический опыт хорового исполнения. Он очень дорожил своеобразным колоритом звучания хора мальчиков отдельно и в сочетании с мужским хором. Но участие Капеллы в многочисленных концертах поставило М. Г. Климова перед необходимостью включения в хор Капеллы женских голосов.

В мае 1921 г., в связи с переходом Капеллы в ведение Петроградской государственной филармонии, произошла реорганизация народной Хоровой академии, нарушившая учебно-воспитательный процесс. Прежде всего была нарушена структура Хоровой академии как единой педагогической и художественно-исполнительской системы.

Вскоре, в июле 1922 г. М. Г. Климов настоял на восстановлении статуса Капеллы как единого художественно-педагогического учреждения¹. В «Положении о Государственной Капелле» от 25 сентября 1922 г. она определялась как «учебно-исполнительское» заведение, «состоящее из: 1) хора, 2) музыкальной школы повышенного типа с общеобразовательными классами и подготовительной школы I ступени, 3) научного отдела и 4) издательского отдела» [24, с. 153].

Техникум готовил «дирижеров хора, преподавателей хорового пения, а также деятелей по художественно-музыкальной и научной разработке народных напевов» [24, с. 155] и являлся одновременно хоровым отделением Петроградской консерватории².

Народные хоровые академии Москвы и Петрограда, которые сыграли уникальную, до сих пор не оцененную роль в деле становления советского дирижерско-хорового образования, «канули в Лету».

¹ 1 июля 1922 г. постановлением Наркомпроса хор Капеллы был исключен из состава филармонии и при нем были созданы хоровой техникум и школа. 19 декабря 1922 г. хору было присвоено наименование Государственной академической капеллы.

² В 1925 г. в Ленинградской консерватории был создан инструкторско-педагогический факультет, на котором стали готовить хоровых специалистов, а хоровой техникум по своему статусу стал средним специальным учебным заведением.

Вместе с тем они сохранили для нас прогрессивные традиции отечественного музыкально-хорового образования и заложили основы советской хоровой школы. Художественно-педагогический опыт, накопленный народными хоровыми академиями, ценен для нас тем, что в них объединялись все основные компоненты хорового дела: исполнительство, образование, научно-исследовательская и издательская работа. Такой уникальный опыт учебного заведения, обогащенный современными научными идеями хоровой и музыкальной педагогики, мог бы стать основой для создания «хорового университета» — высшей школы хорового искусства.

ПУТИ РАЗВИТИЯ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

Хоровое пение как наиболее доступный вид массового музицирования на протяжении столетий являлось основной формой музыкального воспитания и просвещения народа. Большое внимание в русской хоровой культуре прошлого уделялось детскому хоровому образованию. Передовые русские музыканты и педагоги — В. Ф. Одоевский, А. Н. Серов, Н. А. Римский-Корсаков, П. И. Чайковский, К. Д. Ушинский и др. придавали огромное значение хоровому пению в общеобразовательных школах, осознавая его роль в формировании эстетических и нравственных качеств учащихся.

В хоровых училищах России готовили высококвалифицированных специалистов хорового дела — хоровых дирижеров, учителей пения и музыки. Отличная профессиональная подготовка специалистов хорового дела прежде всего определялась продуманной системой приема новых учащихся и их дифференциацией и профилированием в процессе обучения.

На современном этапе развития дирижерско-хорового образования вопросы приема новых учащихся и их профилирования необходимо решать на основе достижений современной науки.

Современная система дирижерско-хорового обучения, на наш взгляд, при всех своих положительных качествах имеет и некоторые недостатки.

Достижения советской хоровой педагогики в основном связаны с подготовкой хоровых дирижеров-исполнителей. Проблема подготовки специалистов для других областей советской хоровой культуры еще не решена.

Прежде чем перейти к вопросам, связанным с профилизацией в системе дирижерско-хорового образования, остановимся на теоретическом рассмотрении данного понятия.

Марксистско-ленинская теория всестороннего развития личности является методологической основой исследования природы потенциальных возможностей и способностей человека. К. Маркс, Ф. Энгельс и В. И. Ленин рассматривали создание условий для воспитания всесторонне развитых людей как длительный исторический процесс. Безусловно, дифференциация и узкая специализация учащихся в современных условиях зашли слишком глубоко и являются главным тормозом творческого развития личности. Но

и на данном этапе развития нашего общества и культуры вполне возможно ставить вопрос о подготовке всесторонне развитых специалистов, одной из переходных форм к которой является, на наш взгляд, подготовка специалистов широкого профиля. Однако стихийность этого процесса приводит к появлению «специалистов»-дилетантов. «Мы много говорим и пишем,— отмечает В. Л. Дранков,— о теории всестороннего развития человека и смутно представляем ее сущность и закономерности. Ясно только одно, что когда закономерности всестороннего развития будут положены в основу системы образования и воспитания, станет возможным всемерное развитие творческих сил каждого человека» [21, с. 13]. А. В. Луначарский представлял всесторонне образованного человека как личность, прежде всего в совершенстве владеющую какой-нибудь специальностью и вместе с тем грамотно разбирающуюся во многих вопросах других отраслей науки и искусства. «Такой человек,— писал А. В. Луначарский,— слышит весь концерт, который играют вокруг него, все звуки для него доступны, все они сливаются в одну гармонию, которую мы называем культурой» [42, с. 63]. Вся работа с будущими специалистами в вузе должна быть активной, исключительно гибкой, с тем чтобы оперативно, конкретно и убедительно отвечать на возникающие у студентов вопросы, помогать им разбираться в сложных жизненных явлениях, формировать научное мировоззрение, вырабатывать высокие нравственные принципы.

О профессиональной направленности и профилизации обучения

Объективная необходимость в талантливых и высококвалифицированных хоровых специалистах различного профиля для удовлетворения потребностей хоровой культуры сегодня вполне очевидна. Специалисты хорового дела должны проходить за время обучения практическую школу дирижерско-хорового исполнительства. Подготовка различных высококвалифицированных специалистов хорового дела тесно связана с вопросом профорientации учащихся в среднем и высшем звене дирижерско-хорового образования.

Все учащиеся и студенты дирижерско-хоровых отделений занимаются по единому учебному плану, предусматривающему в основном подготовку хоровых дирижеров и ориентирующему учащихся на исполнительскую деятельность. Такая система подготовки в настоящее время «не способствует выявлению склонностей к тому или иному виду деятельности... практической подготовленности к нему» [28, с. 55]. Усугубляет положение и оши-

бочная точка зрения, будто бы хоровыми педагогами, хоровыми певцами и школьными учителями пения становятся люди, менее способные к дирижерско-исполнительской деятельности. Такая постановка вопроса ошибочна. Речь должна идти просто о различных сторонах одаренности человека. Для того чтобы удовлетворить потребности различных областей советской хоровой культуры в высококвалифицированных специалистах, нужны талантливые люди, имеющие склонности и способности к педагогической и организационной деятельности.

Проблемы, связанные с подготовкой кадров хоровых специалистов различного профиля, частично решались в советском дирижерско-хоровом образовании и ранее. В 1922—1930 гг. в Хоровом техникуме при Капелле готовили преподавателей хорового пения, хоровых дирижеров и специалистов по русской народной музыке. Московская и Ленинградская консерватории в 20—30-х гг. выпускали хоровых певцов, хоровых инструкторов (руководителей самодеятельных хоровых коллективов), преподавателей пения для общеобразовательных школ. В начале 30-х гг. там же стали готовить специалистов новых профилей: педагогов-методистов музыкально-учебных заведений, дирижеров профессиональных хоров.

Молодая советская республика остро нуждалась в квалифицированных хоровых специалистах. Из-за огромной их нехватки на первый план в то время выдвигалась задача подготовки на инструкторских курсах большого количества хормейстерских кадров для руководства самодеятельными хоровыми коллективами. Хоровые инструкторы были специалистами узкого профиля, которые в основном занимались общим музыкальным воспитанием и просвещением широких масс народа.

С целью подготовки руководителей клубных самодеятельных хоровых коллективов в 1958 г. была создана кафедра хорового дирижирования в Ленинградском институте культуры.

Таким образом, к концу 60-х гг. у нас в стране сложилась следующая структура среднего и высшего дирижерско-хорового образования.

Среднее звено составляли хоровые училища, выпускающие дирижеров хора, учителей пения для общеобразовательных школ и преподавателей сольфеджио для детских музыкальных школ; музыкальные училища, выпускающие дирижеров хора и учителей пения; музыкальная школа-десятилетка при Ленинградской государственной консерватории, готовящая на специальном отделении дирижеров хора; музыкально-педагогические училища, выпускающие учителей пения для общеобразовательных школ; культурно-просветительные училища, готовящие клубных работников, руководителей самодеятельного хора.

Высшее звено — консерватории, выпускающие дирижеров хора и преподавателей хоровых дисциплин для музыкальных училищ; Музыкально-педагогический институт им. Гнесиных, выпускающий

преподавателей хоровых дисциплин для музыкальных училищ; институты культуры, выпускающие клубных работников — руководителей самодеятельных хоров; институты искусств, выпускающие дирижеров хора и преподавателей хоровых дисциплин для среднего звена; музыкально-педагогические отделения пединститутов, готовящие учителей пения для общеобразовательных школ.

Эта дифференциация специальных учебных заведений в системе хорового образования в большей мере решает задачу количества подготовленных кадров, чем качества.

Теоретическая разработка вопроса дифференциации и профилирования по отраслям специального образования еще весьма недостаточна. В советской педагогике лучше изучены в этом отношении общее и политехническое образование. В хоровом образовании по поводу дифференциации и профилирования имеется несколько высказываний ведущих советских дирижеров и деятелей хоровой культуры (Г. А. Дмитриевского, К. Б. Птицы, С. А. Казакова, В. А. Минина, А. А. Юрлова), которые могут послужить основой для теоретической разработки этой проблемы.

В средних и высших музыкальных учебных заведениях, за исключением культурно-просветительных училищ и институтов культуры, специализация дирижерско-хоровой профессии одинакова. Средние учебные заведения присваивают выпускникам квалификацию хорового дирижера и учителя пения, высшие учебные заведения — квалификацию дирижера хора и преподавателя хоровых дисциплин в музыкальных училищах.

Факты показывают, что дирижерами профессиональных хоровых коллективов становятся десятки, а за последние десятилетия — единицы из числа окончивших дирижерско-хоровые отделения консерваторий, а примерно 70—80 процентов выпускников не работают по этой специальности.

В то же время, в связи с нехваткой хоровых педагогов, в музыкальных училищах многих городов нашей страны работают выпускники институтов культуры, которые должны работать в культурно-просветительных учреждениях. Небольшая часть окончивающих дирижерско-хоровые отделения вузов продолжает свое образование на отделениях симфонического дирижирования.

Сейчас обострилась потребность в кадрах учителей пения для общеобразовательных школ, преподавателей хорового пения и сольфеджио для ДМШ, руководителей детских самодеятельных хоровых коллективов, преподавателей дирижерско-хоровых дисциплин для хоровых отделений музыкальных училищ и вузов.

Особенно тревожное положение в стране создалось с кадрами учителей пения для общеобразовательных школ. Одной из причин неудовлетворительного преподавания музыки и пения в школах является отсутствие преподавателей с высшим хормейстерским образованием. Об этом неоднократно говорили многие музыкальные деятели и педагоги (Б. В. Асафьев, Д. Д. Шостакович, А. В. Свешников, К. Б. Птица). Б. В. Асафьев еще на заре

становления советского музыкального образования писал: «Надо только, чтобы программы музыкально-профессиональных школ перестали быть рассчитаны на одних виртуозов или спецов-ремесленников, знающих каждый свой угол. В этом-то и ужас положения музыки в общеобразовательных школах, что мы... не имеем за редчайшими исключениями музыкального педагога — инструктора — психолога — руководителя (я бы сказал «инструктора», человека, умеющего «навести»), художественно чуткого... Отсутствие музыкальных педагогов-инструкторов, отчетливо понимающих различие между профессиональным и общим музыкальным образованием, еще долго будет служить важнейшим препятствием ко всякой попытке организации общего музыкального образования на рациональных началах» [6, с. 60].

Как показала практика, музыкально-педагогические отделения педагогических институтов не справляются с этой задачей. Для музыкально-педагогических училищ она вообще непосильна, так как деятельность учителя пения и музыки предполагает помимо специальной подготовки еще и, как правило, достижения определенного возраста. В возрасте же 18—19 лет человек обычно еще не подготовлен для такой ответственной миссии. Поэтому, на наш взгляд, необходимо готовить высококвалифицированных специалистов по детскому музыкальному воспитанию в консерваториях страны по программам, включающим специальную методику и теорию возрастных особенностей детей¹.

В целях дальнейшего развития хорового искусства необходимо усовершенствовать систему подготовки кадров хоровых педагогов для высшего звена в аспирантуре и ассистентуре-стажировке. В своей статье, посвященной становлению и развитию музыкального образования в СССР, В. И. Аврагинер и П. В. Халабузарь приходят к обоснованному выводу, что «перед музыкальными учебными заведениями в настоящее время стоит задача совершенствования педагогического направления в подготовке музыкантов. Создание передовой музыкальной педагогической науки, вовлечение в ее среду молодых энтузиастов, воспитание любви к педагогической деятельности — необходимые условия профессиональной подготовки музыкантов» [3, с. 26].

Для того чтобы поднять исполнительский уровень самодетельных хоровых коллективов, приблизить их к уровню профессиональных хоров, нужно готовить в консерваториях специалистов и в этой области². Достижения отдельных самодетельных коллективов, руководимых опытными и талантливыми хормейстерами, такими, как В. Г. Соколов, Б. М. Тевлин, М. Ф. Заринская, Е. П. Кудрявцева, В. И. Нестеров, А. И. Крылов, В. А. Чернушенко,

¹ Интересно, что подготовка преподавателей пения и музыки в Румынии, например, проводится в консерваториях [49, с. 183].

² Институты культуры готовят культпросветработников со специализацией «руководитель самодетельных хоров для клубных хоровых коллективов города и села».

Г. И. Сандлер и др., подтверждают этот тезис. «Ведь лучшие самодельные хоры тоже требуют первоклассных руководителей» [103, с. 102].

На необходимость специальной подготовки профессионального хорового певца-ансамблиста указывали А. Д. Кастальский, А. В. Свешников и другие хоровые деятели. Подготовка профессиональных хоровых певцов-ансамблистов в стенах музыкальных училищ и консерваторий обеспечила бы профессиональные хоры квалифицированными специалистами хорового пения, что способствовало бы повышению художественного уровня хоров. Безусловно, решать этот вопрос необходимо в содружестве с вокальными кафедрами средних и высших музыкальных учебных заведений.

Основная база для подготовки хоровых специалистов — дирижерско-хоровые отделения консерваторий. Вероятно, в целях совершенствования профилизации студентов следует разделить дирижерско-хоровой факультет на два отделения: педагогическое и исполнительское. Первые два года студенты дирижерско-хоровых факультетов получали бы общую профессиональную подготовку, а с III курса избирали бы определенный профиль. Профессор Г. А. Дмитриевский считал, что дирижерско-хоровой факультет консерватории должен выпускать специалистов различного профиля: дирижеров, преподавателей хоровых дисциплин и учителей пения. В этой связи он полагал, что дирижерско-хоровой факультет должен иметь два отделения — дирижерское, куда будут принимать людей с ярко выраженным исполнительским дарованием, и педагогическое.

При профилизации учащихся существует опасность односторонней их оценки. Нужно учитывать, что в процессе обучения, а также в связи с индивидуальными особенностями и возрастными изменениями учащихся уровень их музыкальных и специальных способностей может меняться.

В советском дирижерско-хоровом образовании дифференциация и профилирование должны осуществляться на основе научно разработанных принципов, объединенных в систему комплексного воспитания специалистов хорового дела.

Особую роль в системе дирижерско-хорового образования играют институты культуры. На хоровых отделениях институтов культуры готовят культпросветработников со специализацией «руководитель самодельного академического хора». Руководить самодельным академическим хором — задача чрезвычайно сложная. Понятие «самодельность» относится к ее участникам, а руководитель должен быть профессионалом своего дела. Специализация «руководитель самодельного хорового коллектива» предполагает высокую и разностороннюю профессиональную подготовку, музыкальную одаренность, наличие широкого кругозора

и глубоких знаний в области искусства независимо от степени музыкальной подготовки участников хора. Самодеятельный хор любого уровня требует от руководителя особых приемов, навыков и методических установок. Поэтому на практике данная специализация подразделяется на три профиля: 1) методист хоровой художественной самодеятельности; 2) помощник руководителя самодеятельного хора (хормейстер); 3) руководитель самодеятельного академического хора.

Сама практика художественной самодеятельности, разнообразие видов и форм работы в области хоровой культуры заставляют работников высшей школы проявлять гибкость при выборе конкретных приемов обучения будущих специалистов, избегать укладывания всех учащихся в «прокрустово ложе» одной специализации.

Важно определить не только как готовить, а, главное, к чему и кого мы будем готовить в результате некоторой «модернизации» учебного процесса, тем более, что это не потребует коренной перестройки. Некоторое изменение приоритетов в подготовке необходимо для того, чтобы усилить практическую ориентацию и целенаправленность обучения.

Дифференциация и профилирование учащихся в соответствии с их склонностями и с практическими потребностями современного самодеятельного хорового творчества в стране — вот перспективный путь подготовки хоровых специалистов.

На хоровом отделении института культуры могут существовать следующие виды профилирования учащихся: а) руководитель академического вокального ансамбля; б) руководитель детского самодеятельного хора; в) преподаватель музыкальной грамоты в хоровом самодеятельном коллективе; г) преподаватель постановки голоса в хоровом коллективе; д) концертмейстер-хормейстер.

Теоретические знания и практические навыки в этих важнейших разделах хоровой работы в самодеятельности студенты вузов культуры должны приобрести прежде всего на курсах хоровой аранжировки, вокального ансамбля, постановки голоса, хороведения, методики работы с хором, хоровой литературы и чтения хоровых партитур.

Перечисленные виды профилирования учащихся хорового отделения вузов культуры соответствуют современным формам вокально-хорового самодеятельного творчества, основными из которых являются: а) детские хоры различных возрастных групп; б) вокальные ансамбли академического направления; в) солисты и камерные ансамбли (дуэты, трио, квартеты и т. п.); г) камерные хоры; д) молодежные хоровые коллективы и др.

Таковы, на наш взгляд, модель и пути оптимизации подготовки специалистов культпросветработы со специализацией «руководитель самодеятельного хора»¹.

¹ Профилирование студентов в институтах культуры будет осуществляться только в пределах этой специализации.

Важное значение на современном этапе приобретает эстетико-педагогическая, воспитательная сторона деятельности руководителя клубного хорового коллектива. Наиболее важное значение воспитательная направленность работы приобретает в детских клубных хоровых коллективах, потребность в специалистах для которых должны полностью удовлетворять институты культуры. Поэтому студенты, имеющие склонность к музыкально-педагогической деятельности, с III курса должны специализироваться по профилю руководителя детского самодетельного хора. В учебный план хоровых отделений институтов культуры необходимо ввести предмет «Организация и методика работы с детским самодетельным хором», так как небольших разделов в курсах «Хороведение» и «Организация и методика работы с самодетельным хором», посвященных детским самодетельным хорам, совершенно недостаточно для подготовки к работе с детьми.

Как показывает практика, перед молодыми специалистами, работающими в детской хоровой самодетельности, возникает целый ряд методических трудностей и проблем. Чаше всего молодому руководителю приходится организовывать начинающий детский хоровой коллектив, на начальном этапе работы с которым главное для него — привить любовь и интерес к хоровому пению. Это удастся далеко не каждому руководителю детского самодетельного хора, тем более молодому специалисту. Нередко, не найдя творческого контакта с руководителем, дети теряют интерес к занятиям и покидают хоровые кружки.

Практика показывает, что основные просчеты и ошибки молодого специалиста-хормейстера коренятся в неправильном методологическом подходе к проведению занятий. Назовем наиболее характерные ошибки в методике.

1. Создание на прослушивании детей, предшествующем организации детского хора, чрезмерно напряженной атмосферы, сковывающей творческую инициативу детей и не способствующей выявлению их музыкальных способностей.

2. Чрезмерное увлечение различного рода вокально-хоровыми упражнениями и распевками, которые притупляют у детей живой интерес к хоровому пению.

3. Неумение руководителя подобрать для обучения пению интересный песенный репертуар, доступный детям младшего и среднего школьного возраста.

4. Стремление руководителя решать на первом этапе обучения непосильные для детей задачи, осваивать сложный, а иногда и недоступный им в тесситурном, ритмическом, интонационном и вокальном отношении песенный репертуар, нередко на два, три голоса. В результате дети теряют интерес к хоровым занятиям.

5. Пренебрежение разнообразными формами музыкального и художественного воспитания (слушанием вокальной и инструментальной музыки, организацией бесед о музыкальном и певческом искусстве, посещением хоровых концертов и др.).

«Проблема интереса, увлеченности,— говорил Д. Б. Кабалевский,— одна из фундаментальных проблем всей педагогики... Но особое значение она приобретает в области искусства, где без эмоциональной увлеченности невозможно достичь мало-мальски сносных результатов, сколько бы ни отдавать этому сил и времени» [48, с. 60].

Первое занятие с клубным детским хоровым коллективом следует начинать с беседы, вводящей в мир музыки и песни. Руководителю нужно спеть, сыграть на фортепиано или другом музыкальном инструменте песню либо музыкальную пьесу, чтобы привлечь внимание детей к своей личности и произвести впечатление интересного человека, завоевать авторитет. На первом же занятии необходимо предложить детям спеть одну-две известные им песни, а затем показать новую, неизвестную им песню, которой можно увлечь и заинтересовать детей. Такая песня (народная, современная, классическая) должна быть невелика по диапазону, иметь удобную для детей тесситуру — примерно от *ре* первой до *ми* второй октавы,— чтобы дети пели естественно, свободно, непринужденно, без всякого напряжения. Для этой цели иногда следует транспонировать произведение в удобную для конкретного состава детских голосов тональность. Приблизительно в течение года дети должны петь только одноголосные песни, иногда октавный унисон. Такого рода материал можно найти в многочисленных сборниках детских и народных песен для одноголосного исполнения с фортепиано (Н. А. Римского-Корсакова, А. Т. Гречанинова, Ц. А. Кюи, П. И. Чайковского, А. С. Аренского, Л. Бетховена, В. А. Моцарта и др.).

Двухголосие следует вводить очень осторожно и вначале в основном через легкодоступные и занимательные каноны.

Исподволь, проводя занятия очень гибко и дипломатично, не утомляя детей излишними повторениями отдельных отрывков песни, руководителю стоит на материале разучиваемой песни учить детей правильному певческому дыханию и звукообразованию. Вокальные приемы и манеру пения он может показывать либо на собственном примере, либо давая прослушивать записи песен в исполнении хороших детских коллективов. В этой связи начинающему хормейстеру нужно изучить специфику детских голосов, знать во всех деталях физиологические функции и механизм работы их голосовых органов, владеть навыками вокальной постановки детского голоса, отличающегося нежностью и хрупкостью.

Овладение основами музыкальной грамоты — следующий этап развития детского хорового коллектива (второй год обучения).

Круг знаний, навыков и умений, которыми должны обладать руководители детского самодетельного хора, очень широк и не исчерпывается теми, которые затронуты в данном разделе.

В курсе «Организация и методика работы с детским самодетельным хором» студенты знакомятся с методами и приемами формирования у детей эмоционально-осознанного восприятия

музыки, развития у них музыкального слуха, чистоты интонации, навыков многоголосного пения; изучат строение детского голосового аппарата, способы охраны детского голоса в период мутации, репетиционный процесс в детском хоре; системы музыкального воспитания, созданные выдающимися композиторами XX в.— З. Кодаем, К. Орфом, педагогический и концертный репертуар и др.

Хоровое пение играет важную роль в музыкально-эстетическом воспитании детей. По словам К. Б. Птицы, «оно развивает память ребенка в целом, его внимание, воображение и фантазию. Более того, пение благотворно влияет на формирование эмоционального мира детей, воздействует на их речь, в частности дикцию, а это, как утверждают педагоги-словесники, один из определяющих факторов грамотности письма...

Хоровое пение прививает детям чувство ансамбля, умение координировать свое поведение с поведением товарищей, иными словами — чувство коллективизма.

Наконец, оно обладает огромными возможностями идейного воспитания детей благодаря синтезу слова и музыки, восприятия и исполнения» [63, с. 33].

Советские дети — будущее нашей страны, нашего общества и культуры. Вот почему вопрос о подготовке квалифицированных кадров культпросветработников для детской хоровой самодеятельности является одним из самых злободневных. «Руководители детских хоров, — подчеркивал академик Б. В. Асафьев, — воспитывают тех, кто — войдя в жизнь — составят кадры актуально воздействующих на музыкальную действительность слушателей, а не праздную пассивную публику...» [6, с. 68].

Чтобы подготовить таких руководителей в институтах культуры, необходимо создать оптимальную модель производственной практики студентов в клубах с начинающими детскими хорами. Такая практика в сочетании с изучением принципов организации и методики работы с детским самодеятельным хором поможет молодым специалистам более успешно работать в сфере детской хоровой самодеятельности.

Таким образом, чтобы система современного дирижерско-хорового образования в музыкальных учебных заведениях отвечала самым высоким требованиям, обучение специалистов хорового дела должно быть более конкретным и целенаправленным. Направления специализации и профилирования должны зависеть только от потребностей советской хоровой культуры.

Об организации и методике нового приема

Одной из самых существенных проблем советского дирижерско-хорового образования является совершенствование организации и методов приема в хоровые школы и училища.

Советские ученые, педагоги, музыканты (Л. А. Баренбойм, Д. Д. Шостакович, К. Б. Птица, В. Л. Дранков и др.) отмечают необходимость подготовки в музыкальных учебных заведениях специалистов, обладающих ярко выраженной индивидуальностью, воображением, самостоятельностью мышления. Для выполнения этой задачи прежде всего необходимо постоянно искать музыкально-одаренных, талантливых детей и подростков. Исполнительская деятельность музыканта-профессионала предполагает наличие больших музыкальных способностей. Тем более важна музыкальная одаренность для профессии хорового дирижера, которая включает в себя функции музыканта-исполнителя, педагога-воспитателя и организатора. Поэтому обнаружение музыкальных способностей в самом раннем возрасте, выявление талантливых детей на приемных испытаниях должно в конечном итоге способствовать повышению профессионального уровня специалистов хорового дела. В этом убеждает нас исторический опыт проведения приемных испытаний в хоровых училищах России. Музыкальные деятели России относились к проведению приемных испытаний как к ответственному этапу, от которого зависит дальнейшее профессиональное воспитание музыканта.

Совершенствование методики проведения приемных испытаний на основе накопленного опыта является одной из существенных задач советского дирижерско-хорового образования. Для этого необходимо вырабатывать все более точные методы определения музыкальных способностей детей. Как проявляются музыкальные способности в детском возрасте? Какие признаки характеризуют их наличие?

Музыкальные способности, являясь индивидуальными психическими свойствами, определяют предрасположение к успешной музыкальной деятельности. По утверждению Б. М. Теллова, музыкальные способности «связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения». К ним относятся ладовое чувство, способность к слуховому представлению, музыкально-ритмическое чувство [83, с. 17].

Это основные музыкальные способности. Эмоциональная отзывчивость на музыку, восприятие мелодии, чувствительность к интонационной точности ее воспроизведения являются характерным признаком наличия ладового чувства и тесно связанного с ним звуковысотного слуха.

Воспроизведение (пение или игра на фортепиано) мелодии по слуху есть признак способности к слуховому представлению, непосредственно связанной с музыкальной памятью и воображением. Наличие музыкально-ритмического чувства проявляется в способности воспринимать и воспроизводить эмоционально-выразительную сторону временной организации музыкального движения. В детском возрасте это выражается в непосредственной двигательной реакции, более или менее точно воспроизводящей ритмический рисунок музыки.

Научная классификация основных музыкальных способностей, предложенная Б. М. Тепловым, отличается от формальной, принятой на приемных испытаниях в музыкальных школах и хоровых училищах, где проверяются музыкальный слух, музыкальная память, ритм и голос (в основном в хоровых училищах).

Классификация Теплова указывает прежде всего на главный признак музыкальности — «переживание музыки как выражения некоторого содержания» [83, с. 305]. При традиционной же проверке музыкальных данных значительно меньше внимания обращается на проявление у детей любви и интереса к музыке, восприятие ее эмоционального содержания. Интерес к музыке у детей проявляется не только в желании слушать, но и в стремлении воспроизводить, исполнять ее, а иногда и в «новом интонационном строителстве» [6, с. 90], комбинировании и изобретении музыкального материала.

Вопрос совершенствования организации и методики проведения приемных испытаний давно уже волнует советских педагогов-музыкантов. Длительная практика в музыкальных школах Ленинграда и Москвы позволила накопить ценные факты и наблюдения в этой области. Однако до сих пор нет единого мнения о наиболее точных способах определения музыкальных данных. Методы проверки во многих музыкальных школах страны стандартны, искусственны и малопонятны для детей.

Ошибки в определении музыкальной одаренности и профессиональной пригодности детей, в частности, их дирижерских способностей, связаны прежде всего с неправильной методологией проверки. Ее объектом являются далеко не все музыкальные способности ребенка, те же, которые проверяются, анализируются в отрыве от музыки. Согласно общепринятой методике, испытуемый должен спеть песню, скопировать предложенный ритмический рисунок в отрыве от мелодии, воспроизвести заданные ему на фортепиано отдельные звуки или мотивы. Так проверяются ощущение ладовой организации мелодии, музыкально-слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство. Педагогами, за редким исключением, почти не ставятся задачи выявления таких важных свойств ребенка, как быстрота переключения с одного задания на другое, степень заинтересованности и эмоционального восприятия, тонкость дифференциации музыкальных представлений, быстрота заучивания музыкальных упражнений и прочность

усвоения музыкального материала. При такой формальной проверке ошибки в определении музыкальных способностей детей и степени их дарования неизбежны.

При отборе детей в хоровые учебные заведения не становятся предметом исследования те свойства и задатки ребенка, которые необходимы для развития дирижерских способностей и дальнейшей дирижерско-педагогической деятельности. К таким свойствам следует отнести дифференцированное и концентрированное внимание, личностные волевые качества (выдержку, самообладание, настойчивость, решительность, дисциплинированность), творческую инициативу, воображение, фантазию и, по-видимому, способность к координации движений.

Не являются объектом тщательного анализа другие стороны личности ребенка, от которых зависит развитие его музыкального дарования, например такие, как интеллектуальные способности, степень тормозных и возбуждающих процессов, темперамент, черты характера, способности к другим видам искусств и др.

Как известно, обнаружение ладового чувства и способности к слуховому восприятию на данном этапе не представляет большой сложности. Имеется целый ряд методов и способов проверки этих способностей, описанных в методической литературе.

Поэтому здесь пойдет речь о тех вопросах выявления и обнаружения музыкальной одаренности ребенка, которые не нашли еще должного освещения в педагогической литературе и мало применяются на практике.

Наряду с новыми рекомендациями мы попытаемся обобщить способы выявления музыкальных данных, проверенные в условиях приемных испытаний в некоторых детских музыкальных и хоровых школах как в нашей стране, так и за рубежом.

Чувство музыкального ритма, о чем не раз говорили психологи и педагоги-музыканты (Э. Жак-Далькроз, Б. М. Теплов, Г. М. Ильина и др.), имеет не только моторную, но и эмоциональную природу. Поэтому понять и воспроизвести характер музыкально-ритмического движения можно, только ощутив эмоциональную сферу музыки.

Ниже приведены некоторые способы проверки музыкально-ритмических данных поступающего¹.

Например, ребенку предлагают мысленно (про себя) пропеть знакомую песню и воспроизвести выстукиванием либо хлопанием в ладоши ритмический рисунок мелодии. Можно попросить ребенка воспроизвести ритм нескольких прослушанных им мелодических отрывков. При этом оценивается быстрота и точность имитации. Еще один способ — предоставить поступающему решить, был ли

¹ Заранее оговоримся, что для обнаружения профессиональных данных испытуемого нет необходимости использовать все предлагаемые приемы и способы их определения, так как в практике приемных испытаний применение того или иного приема зависит от индивидуальности экзаменуемого и той ситуации, которая складывается на экзамене.

правильным ритм сыгранной или спетой знакомой ему мелодии.

Музыкально-ритмическое чувство неотделимо от чувства темпа и размера. Вот почему, проверяя способность поступающего ощущать соотношение длительностей, необходимо одновременно анализировать его способность улавливать и сохранять темп предлагаемых упражнений, а также воспринимать определенную пульсацию акцентуруемых и неакцентуруемых долей.

Как показывает педагогическая практика и научные исследования, проведенные в области музыкального ритма, возможен и другой путь проверки у ребенка музыкально-ритмического чувства. Согласно моторной теории восприятия, музыкально-ритмические соотношения вызывают у воспринимающего мускульные сокращения и движения тела. Чем совершеннее эта особенность восприятия у поступающего, тем большую роль она может сыграть в развитии ритмического и звуковысотного чувства у ребенка на начальных этапах его музыкального обучения. Как показали научные опыты А. Н. Леонтьева, ребенок значительно быстрее овладевает тем или иным музыкальным навыком через интонирование и воспроизведение музыки. Простого слушания музыки еще недостаточно для определения особенностей восприятия ребенка, того, как он различает и сопоставляет музыкальные явления. Различение временного соотношения длительностей у детей совершенствуется одновременно с развитием двигательных реакций. «Способность оценивать маленькие промежутки времени я считаю принадлежащей первично периодическим движениям тела и по преимуществу актом ходьбы. Родившись здесь, она воспитала вторично слух» [71, с. 409].

Известно, что на основе двигательных реакций швейцарский музыкант и педагог Э. Жак-Далькроз создал систему воспитания у детей ритмического чувства, которая базировалась на передаче эмоционально-образного характера музыки движениями тела.

В этой связи заслуживает внимания опыт ленинградских педагогов-мазыкантов А. Барабошкиной, С. Ляховицкой, Л. Фирсова по выявлению музыкально-ритмического чувства ребенка. Они предлагали детям двигаться под исполняемые на фортепиано танцевальные пьесы (менуэт, марш, полку, экосез, вальс и т. п.) и по характеру двигательных реакций детей проверяли их эмоциональный отклик на изменение ритма и темпа. Эти приемы можно использовать на приемных испытаниях, т. к. они дают возможность кроме всего прочего проверить пластичность ребенка, координацию движений и соответствие их характеру музыки. Последнее качество очень важно также для профессии хорового дирижера. Однако двигательные реакции не могут полностью раскрыть особенности восприятия ритмической стороны музыки¹.

¹ Конечно, было бы ошибочным, — отмечает Б. М. Теплов, — сводить чувство ритма к двигательным реакциям. Речь идет лишь о том, что двигательные мотивы являются органическим компонентом восприятия ритма» [83, с. 279].

Определить дирижерские способности ребенка в возрасте 6—8 лет, ответить на вопрос, станет ли испытуемый впоследствии хормейстером, невозможно. Ибо это зависит от целого ряда объективных и субъективных обстоятельств и прежде всего — от формирования и развития способностей субъекта в процессе его хормейстерской деятельности в дальнейшем. Однако определение предрасположения и задатков к дирижерско-хоровой деятельности, на наш взгляд, представляется вероятным и осуществимым. Современные научные данные в области физиологии и психологии дают нам для этого основания.

В первую очередь, к дирижерским способностям следует отнести творческие и исполнительские качества ребенка, поступающего в хоровые школы и училища. Поэтому во время испытания нужно обращать большое внимание на эмоционально-выразительную сторону исполнения ребенком песни либо пьесы на фортепиано, на степень интереса к пению и музыке, на задатки музыкальной фантазии и творческого воображения, проявляющихся в тяготении к музицированию (в стремлении подбирать мелодии песен на инструменте, попытках сочинять музыку). «Творческий инстинкт,— писал Б. В. Асафьев,— проявляется у детей всегда в непрерывном стремлении меньше созерцать или механически выполнять предначертанное, но охотнее самим участвовать и вносить свое» [6, с. 94]. Для выяснения наличия музыкальной фантазии и воображения можно, например, прочитав экзаменуемому какой-либо отрывок из стихотворения и предложить ему мысленно сочинить мелодию к этому тексту, а затем пропеть ее. Если ребенок не может сразу настроиться на это задание, то тогда экзаменатору нужно спеть начало мелодического построения и предложить поступающему закончить его. Качество и выразительность импровизации в какой-то мере может дать ответ на вопрос о творческих задатках ребенка. «Самый простой и элементарный импульс к творчеству — это заинтересовать детей изобретением подголосков или вариантов напева» [6, с. 92].

Важным для определения профессиональной пригодности ребенка к хормейстерской деятельности является установление у него задатков концентрированного и дифференцированного внимания. Известно, что одним из важнейших качеств исполнителя, и в особенности дирижера, является его умение не только сосредоточивать внимание на исполнении хора и оркестра в целом, но и умение распределять свое внимание одновременно на несколько объектов, а также быстро переключать внимание с одной исполнительской задачи на другую. На многогранность задач, возникающих в процессе дирижерской деятельности, которые нужно решать одновременно или в быстро меняющейся последовательности, указывали многие советские и зарубежные хоровые и симфонические дирижеры. Задатки внимания обнаруживаются «не только в умении отвлекаться от наличных в данный момент помех, но и в умении постоянно возвращаться к творческому процессу

после вынужденного теми или иными обстоятельствами отрыва от него» [83, с. 30].

Для определения задатков концентрированного и дифференцированного внимания у ребенка могут быть применены следующие приемы:

а) ребенку задается какой-либо вопрос и одновременно играется один звук или попевка (мотив). Экзаменуемому нужно ответить на вопрос и воспроизвести этот звук либо мотив голосом;

б) предлагается звук или сочетание двух-трех звуков, которые ребенок воспроизводит. Затем экзаменатор отвлекает его каким-нибудь вопросом, после чего просит вновь воспроизвести звук либо попевку;

в) один экзаменатор поет несложную мелодию с текстом, а другой одновременно играет на фортепиано импровизированную мелодию, которая сочетается с мелодией поющего. Ребенку следует сосредоточить внимание либо на поющем, либо на играющем, а затем воспроизвести голосом выбранную им мелодию;

г) поступающему дается для запоминания музыкальный пример (песня, танец, марш, прелюд и т. п.), после чего ребенок должен выделить его поднятием руки из ряда 3—4 контрастных примеров. Затем экзаменуемому дается для запоминания другое произведение, которое он также должен выделить из остальных. На этом приеме¹ испытывается быстрота переключения с одного музыкального объекта на другой, подвижность и сила основных нервных процессов поступающего ребенка.

Одним из существенных свойств ребенка, имеющих важное значение для его будущей дирижерской деятельности, является его способность к выразительным и координированным движениям тела (особенно рук). Психологи считают, что наиболее благоприятным для развития двигательных навыков у ребенка является младший школьный возраст (7—11 лет). Именно в этом возрасте и следует проверять дирижерские задатки. Координированные и выразительные движения можно обнаружить у ребенка, предложив ему показать какой-либо танцевальный эпизод (танец) или выполнить несколько упражнений под музыку.

Одним из обязательных компонентов хормейстерских данных у поступающих в хоровые школы и училища является певческий голос. Отличными голосами в детстве обладали Н. М. Данилин, П. Г. Чесноков, А. В. Александров, М. Г. Климов и многие другие выдающиеся хормейстеры. Хорошие вокальные данные и пение с детства в хоре и определили их будущую профессию. Однако наличие прекрасного голоса в детстве, как показала педагогическая практика в Ленинградском хоровом училище, не всегда является залогом успешного формирования хорового дирижера. Для этого необходимо иметь целый комплекс музыкальных, специальных и общих данных. Проблема обнаружения у поступаю-

¹ Он разработан и используется педагогами ДМШ Фрунзенского района г. Ленинграда.

щих такого комплекса специальной и музыкальной одаренности является главной для педагогов хоровых школ и училищ.

В педагогической и исполнительской практике до сих пор еще существует представление о музыкальной одаренности как о специфическом свойстве, связанном с одной или несколькими способностями. Ученые-психологи (В. Н. Мясичев, А. Г. Ковалев, А. Л. Готсдинер и др.) утверждают, что в определении музыкальной одаренности необходимо учитывать и другие индивидуальные особенности ребенка. Одна из таких особенностей нередко выражается в острой потребности слушать музыку, в эмоциональной отзывчивости на нее. Такие дети, как правило, активно проявляют свои музыкальные интересы: они много поют, подбирают на инструменте, а иногда обнаруживают склонность к сочинению музыки. Поэтому основными признаками и показателями музыкальной одаренности ребенка, по-видимому, следует считать наличие устойчивой потребности в художественных впечатлениях, проявления музыкальной впечатлительности, ярко выраженный характер музыкальных предпочтений, естественная, никем не привитая экспрессия в исполнении, положительное соотношение между затраченным трудом и результатами и различные формы активной музыкальной деятельности: пение, подбор по слуху, импровизация.

Важным фактором одаренности ребенка является наличие у него других художественных склонностей (литературных, изобразительных, хореографических), которые, однако, не должны доминировать над музыкальными склонностями и интересами.

Четкая, продуманная система поиска талантливых детей и их проверки является одной из важнейших сторон организации нового набора. В практике музыкальных учебных заведений приемные испытания, как правило, состоят из двух, иногда трех туров. Факты показывают, что в большинстве музыкальных и хоровых школ, а также в хоровых училищах каждый последующий тур конкурса почти ничем не отличается от предыдущего. Это не позволяет достаточно глубоко и всесторонне проанализировать музыкальные данные ребенка. В то же время в педагогической практике некоторых музыкальных школ, в Московском хоровом училище и Ленинградском хоровом училище им. М. И. Глинки выработаны некоторые эффективные способы проведения приемных экзаменов. На основании педагогического опыта и методических рекомендаций современных авторов представляется целесообразным проводить набор в музыкальные и хоровые школы в три этапа.

Первый этап условно можно назвать «поисковым». Его основная задача — привлечь как можно больше способных, проявляющих интерес к пению и музыке детей, в частности, особо одаренных. Большое значение здесь могут иметь тесные творческие связи музыкальных учебных заведений с детскими садами, общеобразовательными школами (через музыкальных руководителей, учителя

лей пения), организация тематических концертов педагогов и учащихся на предприятиях и в учреждениях города и области. Каждому такому концертному выступлению должно предшествовать вступительное слово, объясняющее цели, задачи и назначение хоровой школы. Хоровым школам и училищам следует предпринять также ряд организационных мер для осуществления активного набора. Это прежде всего назначение ответственного лица из специалистов хорового дела для ведения активного набора в течение всего года. В круг его деятельности войдет организация «агентуры», которая должна состоять из педагогов, родителей и старших учащихся, с одной стороны, и заинтересованных специалистов хорового дела города и области — с другой¹. Кроме того, для организации нового набора ответственному лицу необходимо каждый год выезжать в разные города с целью привлечения подходящих кандидатов.

В этой связи уместно еще раз обратиться к результатам поездки М. И. Глинки и Д. Н. Палагина в 1838 г. на Украину. В своих автобиографических записках Глинка писал: «В Чернигове нашли мы несколько хороших голосов. Выбирали мы их чрезвычайно тщательно. Приходили в классы семинарии, где учились дети того возраста, который нам был нужен, сначала выбирали тех, которые имели музыкальный слух и голос. Потом — лучших из них, так что из 40 мальчиков отбирали до 8... и, обращаясь с ними как можно ласковее, неоднократно пробовали их слух и голоса, заставляли их следить за скрипкой Дмитрия Никитича» [15, с. 182].

Второй этап проверки поступающих, который мы назовем условно аналитическим, является этапом всесторонней проверки музыкальных и специальных данных детей в условиях приемных экзаменов. Он включает в себя проверку ряда психологических свойств ребенка: эмоциональности, заинтересованности, волевых качеств, черт характера, быстроты и прочности заучивания музыкального материала, реакции переключения с одного задания на другое, степени концентрации внимания, внутренних музыкальных представлений и т. п. Как нам представляется, проверка этих качеств и данных ребенка должна базироваться на сочетании групповых и индивидуальных форм экзамена. В течение трех-четырех недель дети должны пройти через «фильтр» групповых (по 2—4 человека) и индивидуальных (с преподавателем хора, дирижированием, сольфеджио и фортепиано) занятий. В процессе чередования индивидуальных и групповых занятий, на наш взгляд, можно составить более полное представление о многих сторонах личности ребенка. Все зависит от индивидуальных психических особенностей того или иного поступающего. Один ребенок лучше

¹ Известно, что в 1948—1949 гг. в Ленинградском хоровом училище контингент поступающих благодаря активному набору возрос до 700—800 человек на 20 мест. Большая заслуга в организации поиска абитуриентов принадлежала руководителю хора мальчиков, народному артисту РСФСР П. А. Богданову.

проявляет свои реакции в индивидуальном общении с преподавателем, а другой — только на групповых занятиях. Кроме того, именно на групповых занятиях можно эффективнее выявить некоторые свойства ребенка (концентрированное и дифференцированное внимание, сенсорно-моторные качества, черты характера, волевые задатки). Другие особенности ребенка, например, быстроту и прочность усвоения, реакцию переключения с одного задания на другое легче проанализировать в индивидуальном общении. Очень важным моментом, как отмечают многие педагоги-музыканты, является создание обстановки, которая благоприятствовала бы выявлению способностей ребенка. Как правило, в непривычной обстановке ребенок полностью не раскрывается. Поэтому необходимо, чтобы на приемных экзаменах была создана соответствующая психологическая обстановка, «атмосфера доверия». Одним из важных факторов в утверждении «атмосферы доверия», как утверждают психологи, являются игровые упражнения. Поэтому проверку музыкальных и профессиональных данных следует иногда увязывать с игровыми ситуациями и представлениями.

Третий этап, названный нами условно комплексным, должен выявить индивидуальные особенности одаренности ребенка, сочетания у него интеллектуальных способностей с музыкальными и иными художественными наклонностями.

Всесторонне анализируя индивидуальные особенности ребенка с точки зрения перспектив его будущей музыкальной деятельности, следует на основании его творческих проявлений (пения, подбора мелодии на инструменте, импровизации, танца, чтения стихов, пересказа, решения несложных задач, ответов на вопросы и т. д.) установить характер и качество его музыкальной одаренности.

Б. М. Теплов указывает: «Основное, что должно интересовать и педагога, и исследователя,— это не вопрос о том, насколько музыкален тот или другой ученик, а вопрос о том, какова его музыкальность и каковы, следовательно, должны быть пути ее развития» [83, с. 49].

Несмотря на условное разделение задач и функций каждого этапа приемных испытаний, все они взаимообусловлены и взаимосвязаны. Уже на первом этапе происходит распознавание и обнаружение музыкально одаренных детей, а сущность последнего, третьего этапа, составляют элементы аналитического исследования ребенка. В то же время эти этапы — единый последовательный процесс, через который должны проходить все поступающие, даже и самые яркие, одаренные дети.

Безусловно, перечисленные методические приемы и рекомендации не являются единственно возможными. Вероятно, могут быть еще и другие пути организации и проведения приемных испытаний в детские музыкальные и хоровые школы¹. Данные методические

¹ Детские музыкальные школы готовят также и музыкантов для хоровых отделений музыкальных училищ.

рекомендации основаны на современных данных физиологии и психологии и на обобщении практического опыта музыкальной и хоровой педагогики. Применение этого опыта в педагогической практике, вероятно, поможет избежать многих ошибок в определении музыкального дарования поступающих в хоровые школы и хоровые училища детей. Вместе с тем, ученые-психологи утверждают, что возможности развития музыкальных и специальных задатков можно проверить только при систематических занятиях. Поэтому сделать определенные выводы о музыкальной одаренности ребенка, о путях развития его музыкальных и специальных способностей можно лишь при организации в музыкальных и хоровых школах приготовительного класса. Опыт хоровых училищ России и некоторых ленинградских и московских детских музыкальных школ также подтверждает это.

Проблема дирижерских способностей в хоровой педагогике

Дирижерская профессия — одна из сложнейших музыкальных профессий. Напряженная творческая работа хорового дирижера с коллективом певцов требует от него всестороннего развития, которое зависит от степени и особенностей его одаренности. Успешная творческая деятельность в области хорового искусства невозможна без дирижерско-исполнительских, музыкальных, педагогических, организаторских и других способностей, которые являются слагаемыми дирижерской одаренности.

В современной психологии одаренность рассматривается как категория развивающаяся и изменяющаяся в процессе творческой деятельности человека. Это важно учитывать и в хоровой педагогике. Изменения одаренности индивида зависят прежде всего от отдельных составляющих ее способностей.

Согласно общей теории способностей, специальные способности к какой-либо деятельности имеют свою структуру, в которой А. Г. Ковалев выделяет «опорные», «ведущие» и «вспомогательные» свойства. Основным ядром дирижерской одаренности, то есть ведущими способностями дирижера, являются его дирижерско-исполнительские данные.

Негативные явления в подготовке кадров хормейстеров чаще всего возникают из-за недостаточного внимания хоровых педагогов к дирижерским задаткам и способностям абитуриентов во время приема в средние и высшие музыкальные учебные заведения. Мало внимания уделяют хоровые педагоги вопросу развития дирижерских данных в процессе обучения хормейстера. Внимательное и методически грамотное отношение к развитию различных

способностей, определяющих одаренность дирижера хора, помогло бы более качественно решить и проблему профилирования в хорошем образовании. Действительно, если главным ядром в структуре одаренности являются не дирижерско-исполнительские, а педагогические или музыкальные способности, то, ориентируясь на них, можно воспитывать хоровых педагогов, учителей пения для школ, руководителей самостоятельных хоровых коллективов и др. Таким образом, решение проблемы профилизации зависит от научной разработки проблемы специальных дирижерских способностей. Их роль в дирижерско-исполнительском искусстве в наше время уже не вызывает сомнений. Однако до сих пор нет классификации дирижерских способностей, не определены конкретные пути их развития.

Рассматривая вопрос о дирижерских способностях, обратимся к научному определению понятия «способность» в психологии. Это понятие имеет несколько значений. Первое определяет способность как комплекс свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности [31, с. 237]. Сходным образом определяет способность К. К. Платонов с позиций концепции динамической функциональной структуры личности: «Способности — это степень соответствия личности в целом определенной деятельности, раскрытая через структуру данной личности, и требованиям... указанного вида деятельности» [58, с. 87].

Б. М. Теплов выделяет три признака, характеризующих понятие «способность»: «Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей; в-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека... но... могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [82, с. 10—11].

Еще более своеобразен взгляд К. К. Платонова на соотношение способностей и знаний, навыков, умений. «Способности,— утверждает он,— включают в свою структуру умения, а следовательно, и знания и навыки, на основе которых таковые создаются, но не сводятся к ним. Легкость, скорость и качество формирования каждого навыка и умения зависят от имеющихся ко времени начала их формирования способностей» [58, с. 279].

Между тем, отнесение знаний, навыков и умений к структуре способностей ни в коем случае не противоречит приоритету способностей над знаниями, навыками и умениями. О том же говорит и сам К. К. Платонов: «...приобретаемые умения улучшают способности к более сложному виду аналогичной деятельности, но, будучи только частью всей структуры способностей, не могут заменить их всех в целом. Умения не тождественны способностям, потому что, во-первых, часть не тождественна целому и, во-вторых,

способности (или неспособность) возникают раньше, чем умения. Ведь способности — это личность в ее потенции к еще не усвоенным знаниям, навыкам и умениям» [58, с. 280].

Разработка общей теории способностей в психологии усилиями таких ученых, как Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Н. С. Лейтес, В. Н. Мясищев, А. Г. Ковалев, Г. С. Костюк, Ю. В. Самарин, К. К. Платонов и др., достигла в последние два десятилетия значительных результатов. Гораздо медленнее продвигается изучение специальных способностей.

«Под специальными способностями нужно понимать такую систему свойств личности, которая обеспечивает достижение высоких результатов в познании и творчестве в специальной области деятельности, как, например, литературной, музыкальной, сценической и т. п.» [31, с. 240]. Понятие «способность» можно определить и как отдельные свойства или черты индивида, необходимые для овладения какой-либо специальной деятельностью.

Разработка теории специальных дирижерских способностей должна основываться на общей теории способностей, принятой в психологии. «Одним из важнейших в психологии одаренности,— пишет Б. М. Теплов,— является вопрос о том, что считать отдельными способностями, и, в частности, что считать способностями, основными для одаренности к той или другой деятельности» [82, с. 26]. В качестве критериев для определения частной способности Б. М. Теплов указывает следующие признаки, выделенные А. Ф. Лазурским: а) сравнительная простота, несложность склонности; б) существование значительных индивидуальных колебаний данной склонности у различных лиц; в) значительная распространенность данной склонности; г) значение данной способности для той деятельности, о которой идет речь» [82, с. 27]. Целый ряд специальных способностей в области искусства — режиссерские, актерские, дирижерские и т. п.— совершенно не изучены по той простой причине, что ученые-психологи тесно с ними не соприкасаются и являются малокомпетентными в этих областях.

Такое, не вполне определенное, отношение к вопросу дирижерской одаренности в хоровой педагогике сложилось не только от недостаточного внимания к нему. Главная причина заключается в том, что проблема дирижерских способностей не получила достаточного научного освещения в учебно-методической и исследовательской литературе по хоровому искусству. Иногда природные дирижерские данные смешиваются с музыкальными данными и с теми качествами или знаниями, навыками и умениями, которыми должен обладать дирижер в результате обучения и практической деятельности. Так, Л. М. Андреева пишет: «Среди музыкальных специальностей профессия дирижера — одна из самых сложных и многогранных. Каждый дирижер имеет дело с коллективом, он постоянно должен проявлять себя не только как дирижер-исполнитель, но и как педагог, организатор. Для того

чтобы иметь право руководить людьми, направлять их, дирижер должен быть примером аккуратности и дисциплинированности, очень много знать и уметь.

Дирижеру необходимо иметь хороший слух (вокально-хоровой), чувство ритма и музыкальную память, знать основные законы вокального искусства, владеть голосом, дирижерским жестом, хорошо играть на фортепиано, уметь хорошо читать с листа, прекрасно знать музыку разных стилей и жанров.

Помимо музыкальных данных дирижер должен обладать сильной волей, организаторскими способностями, быть энтузиастом своего дела» [5, с. 5—6]. С этим нельзя не согласиться. В то же время характеристика качеств и особенностей, которыми должен обладать хоровой дирижер, получилась недостаточно последовательной и далеко не полной. Здесь поставлены в один ряд понятия дирижерских способностей и знаний, навыков и умений. Следовало бы отделить музыкальные данные, которые относятся к «опорным» [31, с. 238] дирижерским способностям, и специальные дирижерские способности от таких компонентов дирижерского мастерства, как знание законов вокального искусства, владение голосом и инструментом, знание музыки разных стилей и жанров и т. п., которые относятся к знаниям, умениям и навыкам, полученным в процессе обучения и практической деятельности.

Музыкальные же данные сами по себе не являются привилегией дирижерской специальности и потому не могут быть отнесены к ее особенностям. «Хорошо играть на фортепиано» и «знать музыку разных стилей и жанров» должен любой музыкант, а не только дирижер. Наконец, к особенностям дирижерской профессии нельзя, на наш взгляд, относить такие качества, как «аккуратность», «дисциплинированность», «очень многое знать и уметь» и «быть энтузиастом своего дела», так как всем этим должен обладать представитель любой профессии не только в области искусства и науки, но и в любой другой сфере деятельности.

Итак, говоря об особенностях дирижерской специальности, Л. М. Андреева почти не останавливается на дирижерских способностях, которыми в первую очередь должен обладать человек, начинающий обучаться дирижерскому искусству.

В пособии по технике хорового дирижирования А. П. Когадеева дана еще более скромная характеристика качеств, которыми должен обладать дирижер [33, с. 9]. Так, например, А. П. Когадеев указывает на то, что специальность хорового дирижера очень сложна и требует большой воли, умственного и нервного напряжения. Позвольте, а разве многие другие специальности не требуют такой же самоотдачи?

Очень спорно предъявляемое А. П. Когадеевым к дирижеру требование обладать крепким здоровьем, поскольку оно необходимо почти в любой сфере человеческой деятельности.

А. А. Егоров заостряет внимание на очень важной дирижерской способности — исполнительской воле. Однако это качество он

определяет не как способность, а как умение «заставить исполнителей-певцов поверить в правильность и художественную оправданность трактовки музыкального произведения» [22, с. 70—77].

Значительно ближе к определению специфических дирижерских способностей подошел К. Б. Птица: «В области овладения искусством дирижирования совершенно бесспорно существуют специфические дирижерские способности, наличие или отсутствие которых позволяет одному хорошему музыканту стать хорошим дирижером, другому, не менее, казалось бы, одаренному музыкально, не дают возможности подняться над уровнем посредственности в области дирижирования. Сложные психофизические особенности составляют данные одаренности дирижера. К ним относятся не только эмоциональные и психические качества: сильная воля, способность к быстрой реакции и т. п., но и чисто физические способности» [62, с. 7].

Эти ценные, на наш взгляд, мысли не получили должного развития, так как К. Б. Птица в дальнейшем переносит свое внимание на физические данные дирижера и уводит нас в область технологий.

Сенсомоторные качества, бесспорно, влияют на дирижерские способности, но не принадлежат к числу их основных предпосылок. Да и сам К. Б. Птица в предисловии к своей книге говорит о том, что дирижерская техника, являясь важным компонентом дирижерского мастерства, не может заменить дирижерского таланта, что главным моментом в определении дирижерских способностей является внутреннее содержание личности. «Ярко талантливую натуру не в состоянии заглушить даже неправильная, физически уродливая техника дирижирования» [62, с. 7].

Еще более близко к истине подходит К. А. Ольхов: «Хорошим дирижером может быть далеко не каждый музыкант... К желающим посвятить себя дирижерской деятельности предъявляются широкие и многосторонние требования, среди которых важное место занимает наличие сильной исполнительской воли и так называемой «дирижерской руки». Без наличия этих качеств дирижеру будет трудно объединить исполнителей и вести их за собой» [55, с. 6]. К. А. Ольхов относит к дирижерским способностям также концентрированное и дифференцированное внимание и быстроту реакции.

В то же время представляется весьма спорным причислять «умение воодушевлять коллектив» [55, с. 7] к дирижерским способностям, так как это качество можно отнести и к профессиям военачальника, режиссера и т. п.

Представляется неправомерным отнесение «вокального слуха» или, по определению К. А. Ольхова, «вокального уха» [55, с. 7] к категории дирижерских способностей. «Вокального», «инструментального» или еще какого-либо слуха как задатка или способности не может быть. Точнее и правильнее определить понятие «вокальный слух» как навык, который образуется на основе

музыкального звуковысотного слуха. Об этом убедительно говорит Б. М. Теплов [82].

Весьма интересны замечания С. А. Казачкова: он говорит об «эмоционально-волевом тоне» дирижирования, об «интонируемом музыкальном образе через пластическое выражение музыки в движениях» [26, с. 18]. Однако и С. А. Казачков, давая значительно более полное определение дирижерских способностей, почти не раскрывает их сущность и значение для достижения исполнительского мастерства.

Приведем высказывания о дирижерских способностях дирижеров-симфонистов.

М. М. Багриновский в книге «Дирижерская техника рук» дает довольно полный перечень профессиональных качеств дирижера. Правильно определяя целый ряд дирижерских способностей (музыкальность, темперамент, волю, энергию, черты характера и т. п.), М. М. Багриновский слишком большую роль отводит внешним дирижерским данным, забывая о том, что они не являются основополагающими в дирижерско-исполнительском даровании. Вот что пишет об этом другой известный дирижер-симфонист и педагог Н. А. Малько: «Иногда возникает вопрос о природных физических данных, выгодных или невыгодных для дирижера. Конечно, это имеет известное значение. Приходится слышать о «хорошей», «легкой» руке дирижера и, наоборот, о «тяжелой». Не надо преувеличивать значение этих природных данных. Важно другое — наличие дирижерского дарования. У Никиша была идеальная рука, у Малера — далеко не идеальная, скорее трудная. Оба были гениальными дирижерами» [44, с. 217].

Спорным является отнесение М. М. Багриновским понятий «дирижирование наизусть» и «музыкальный вкус» к категории дирижерских способностей. Правильнее определить их как знания, навыки и умения.

Н. А. Малько в книге «Основы техники дирижирования» довольно обстоятельно говорит об особенностях дирижерской профессии, требующей высокого культурного и музыкального уровня, и в то же время очень мало останавливается на вопросе о дирижерских способностях. Н. А. Малько придерживается мнения, что «дирижер должен прежде всего обладать дирижерским дарованием — это *conditio sine qua non* — обязательное условие» [44, с. 16], но не делает попытки выяснить, из каких же компонентов состоит дирижерское дарование.

Несколько подробнее Н. А. Малько характеризует одну из главных дирижерских способностей — исполнительскую волю [44, с. 17].

Ближе всех подошел к определению ведущих дирижерских способностей И. А. Мусин, назвавший их «дирижерским дарованием». «Дирижерское искусство, — пишет он, — требует наличия разнообразных способностей. В их число входит и то, что может быть названо дирижерским дарованием — способностью выра-

жать в жестах содержание музыки, делать «видимым» развертывание музыкальной ткани произведения, воздействовать на исполнителей» [50, с. 8].

Итак, обобщая все приведенные выше высказывания, мы можем сделать следующие выводы.

1. Литература о хоровом и симфоническом дирижировании не содержит стройной теории дирижерских способностей, поскольку авторы и не ставили перед собой такой задачи.

2. В трудах по этой теме вопросы дирижерской деятельности рассматриваются в основном со стороны технологии.

3. В литературе о хоровом и симфоническом дирижировании авторы нередко дают неточное, нечеткое, а иногда и неправильное определение дирижерских способностей, отождествляя их со знаниями, навыками и умениями.

4. Специальным дирижерским способностям отводится незначительная роль по сравнению с музыкальными и физическими данными.

5. Определяя способности дирижера, авторы не раскрывают их значение для дирижерской деятельности.

6. При рассмотрении качеств, необходимых для профессиональной деятельности дирижера, авторы ничего не пишут о способах их формирования и развития.

.. Многие музыканты ошибочно считают, что музыкальность является главным и единственным критерием овладения дирижерской профессией, тогда как музыкальность, являясь необходимой для овладения любой музыкальной деятельностью, в то же время не может гарантировать овладения искусством дирижирования, так как для этого требуются еще специальные дирижерские способности.

Приведем еще несколько цитат из литературы о симфоническом дирижировании.

«Дирижер должен обладать способностью к дирижерскому жесту,— пишет Г. Вуд.— <...> Я еще утверждаю, что нет дирижера, могущего, если он не обладает особой способностью, буквально выразить жестом свой темперамент, исполнительские намерения и волю. Сомневаюсь даже, что эта способность может быть развита при помощи усердных занятий, ибо это в большей степени зависит от врожденных способностей» [14, с. 26].

«Пятнадцать лет труда и учебы,— утверждает Ш. Мюнш,— не сделают из человека дирижера, если он не обладает внутренней экзальтацией, все испепеляющим огнем и силой магнетизма, которая способна околдовать и оркестрантов, и пришедших на концерт слушателей. Французское слово дирижер — «chef d'orchestre», «глава оркестра» — означает лицо, от которого исходит приказ. Но целью дирижера является не столько приказ сам по себе, сколько передача его оркестрантам. Его средства не слова, а жест, поза, «телепатия», неотразимая сила воздействия» [52, с. 14].

Блестящую характеристику гениальных дирижерских способностей Артуро Тосканини дает Стефан Цвейг: «Добиваясь четкости выражения, он сам становится предельно выразительным. Постепенно раскрывается вся его сила убеждения; богатство телодвижений, дар жестикულიции, присущей каждому итальянцу, у него граничит с гениальностью; даже совершенно чуждый музыке человек угадывает по жестам Тосканини, чего он хочет и требует, когда отбивает такт, когда заклинаяще раскидывает руки или пламенно прижимает их к груди, добиваясь большой экспрессивности, когда он всем своим гибким телом пластически, зримо воссоздает рисунок идеального звучания. Все более страстно отыскивает он новые средства убеждения, он просит, убеждает, заклиная, молит, требует словами и жестом, он отсчитывает такты, напевает, перевоплощается в каждый отдельный инструмент, если этот инструмент нужно подстегнуть, руки его повторяют движения скрипачей, духовиков, ударных — и скульптор, который захотел бы изваять олицетворение мольбы, нетерпения, жгучей тоски, напряженных усилий и страстных порывов, не нашел бы лучшей модели, чем Тосканини за дирижерским пультом» [25, с. 12—13].

Большое внимание на наличие у дирижера сильной исполнительской воли обращает Н. Малько в своей книге «Основы техники дирижирования». «Дирижировать,— пишет он,— значит заставить оркестр или хор исполнять так, как хочет дирижер... Необходимо организующее участие воли. Если волевое начало важно для каждого другого исполнителя-инструменталиста или вокалиста,— то для дирижера оно играет совершенно особую роль, ибо воля необходима ему не только в смысле организации своей личной деятельности, но также для волевого воздействия на других живых исполнителей — оркестр и хор... Воля дирижера, умение пользоваться ею по отношению к себе и исполнительскому аппарату — оркестру или хору — является одним из самых существенных факторов в дирижировании» [44, с. 17]. Об этом же свойстве говорит М. М. Багриновский в своей книге «Дирижерская техника рук»: «Воля, инициатива, энергия, настойчивость имеют в дирижировании специфически-первостепенное значение. По своей деятельности дирижер поставлен в положение некоего энерго-инициативного центра, щедро разбрасывающего токи во все стороны, т. е., как уже говорилось, в творческую, педагогическую и организационную. Если дирижеру чужды эти свойства, если к тому же он безволен, не настойчив, если не в состоянии добиваться своего, то ему будет бесконечно тяжела и, пожалуй, даже невозможна дирижерская деятельность» [7, с. 21—22].

Одно из высказываний американской прессы¹ о дирижерских качествах В. И. Сафонова приводит в своей книге Я. И. Равичер: «Он заставлял всех музыкантов с их различной индивидуаль-

¹ American 1905, 7 янв.

ностью полностью подчиниться его художественной воле. В его руках они превратились в глину, из которой он лепил все, что хотел. Это было чудесно! Он дирижирует оркестром при помощи рук, глаз и необыкновенной художественной воли, исходящей от его сильной личности. Он сильная личность!.. Вчера Сафонов покори оркестр силой, а затем показал свой вкус, чувство, выдающуюся культуру. «Карнеги-холл» был переполнен, и над всеми господствовали дух и творческая воля Сафонова» [64, с. 129].

Очень похожую характеристику дирижерской манеры С. В. Рахманинова дает М. М. Багриновский: «Особенности фигуры Рахманинова, высокой, немного угловатой и чуть сутулой, не позволяли ему пленять слушающую аудиторию изяществом и пластичностью движений и жестов при дирижировании. Однако рахманиновские как будто «не гибкие» руки производили взмахи с такой непреоборимой волей, убедительностью, выразительностью, что целиком и полностью подчиняли себе исполнительский коллектив (оркестр, хор). ...Вообще рахманиновское дирижирование было своего рода гипнозом. С непреоборимой силой мощного таланта оно брало в плен слушателей самых различных возрастов, захватывало под свою власть, внушало им свое толкование музыки, приводило их в состояние все усиливающегося восторга и в итоге создавало незабываемые вершины художественного наслаждения» [13, с. 45—47.].

Итак, резюмируя все приведенные материалы, мы можем с уверенностью утверждать следующее:

1. Различий между основными, ведущими способностями хорового и симфонического дирижера нет. Это подтверждается также оркестровой практикой таких выдающихся хоровых дирижеров, как А. С. Аренский, М. Г. Климов, Р. Л. Шоу и др.

2. Различия же существуют только между техникой хорового и оркестрового дирижирования [26]. Однако они не принципиальны.

На основании анализа многочисленных трудов о дирижировании, опыта советской хоровой педагогики, наших наблюдений и работ по психологии можно предложить следующую классификацию дирижерских способностей.

Опорными способностями дирижера являются музыкальные данные, творческое воображение и фантазия.

Ведущими являются сильная исполнительская воля и способность к выразительной передаче жеста и мимикой музыкального содержания.

К вспомогательным способностям относятся:

- а) эмоциональная подвижность, впечатлительность;
- б) ярко выраженный темперамент;
- в) концентрированное и дифференцированное внимание;
- г) быстрота реакции;
- д) сенсомоторные и физические данные;

е) некоторые черты характера: властность, требовательность, уравновешенность, самообладание, общительность и др.;

ж) певческий голос (для хорового дирижера).

Такова, на наш взгляд, классификация специальных дирижерских способностей. Но даже наличие всех этих свойств еще не гарантирует успеха в дирижерской деятельности, если у дирижера совершенно отсутствуют педагогические или организаторские способности, а также «способности к практической деятельности»¹.

Опорные и ведущие дирижерские способности тесно связаны и взаимообусловлены. Способным к дирижированию можно признать только того человека, у которого есть музыкальные (опорные) и дирижерские (ведущие) способности. Музыкальные способности благотворно влияют на развитие дирижерских и наоборот.

На наш взгляд, отсутствие или слабое развитие опорных или ведущих дирижерских способностей не может быть ничем компенсировано. Так, например, Я. И. Равичер приводит в своей книге ряд примеров неудач выдающихся русских композиторов на дирижерском поприще. «Известно много случаев, — пишет он, — когда композиторы «проваливали» свои произведения и произведения своих товарищей. Так, неудачное исполнение А. К. Глазуновым Первой симфонии С. В. Рахманинова надолго выбило последнего из колеи и привело к длительному творческому кризису» [64, с. 113]. Далее Я. И. Равичер приводит следующее высказывание С. В. Рахманинова: «Мне довелось слышать трех великих художников-творцов — Римского-Корсакова, Чайковского и Рубинштейна, дирижировавших своими произведениями, и результат был поистине плачевный... Из всех видов музыкальных призваний дирижирование стоит особняком — это индивидуальное дарование, которое не может быть благоприобретенным» [64, с. 113—114].

Следовательно, отсутствие ведущих дирижерских способностей не может быть компенсировано развитием музыкальных. «Существуют... компоненты способности, которые являются основными и некомпенсируемыми способностями к данной деятельности [58, с. 91]. Это убедительно подтверждают вся история и практика дирижерского искусства.

Вероятно, можно говорить о возможностях компенсации вспомогательных способностей, хотя и они зачастую имеют решающее значение в формировании специальных способностей. Вопрос компенсации вспомогательных дирижерских способностей представляет огромную практическую важность для дирижерской педагогики. Подробное его исследование дало бы возможность педагогам хорового дирижирования способствовать компенсации тех или иных специальных способностей у учащихся. Однако эта область еще очень мало исследована учеными-психологами. Отдельные

¹ Термин А. Г. Ковалева [31, с. 240].

их высказывания не дают ясной и четкой картины компенсации способностей, а некоторые суждения представляются спорными. Так, например, Б. М. Теплов, возражая против попыток свести музыкальность к одной какой-либо способности, в то же время говорит о якобы широких возможностях компенсации музыкальных способностей: «Именно вследствие широкой возможности компенсации обречены на неудачу всякие попытки свести, например, музыкальный талант, музыкальное дарование, музыкальность и тому подобное, к какой-либо одной способности...» [82, с. 15].

Не слишком убедительными являются и высказывания по этому вопросу В. А. Крутецкого: «Недостаток, слабое развитие какой-либо одной частной способности могут быть компенсированы (возмещены) за счет усиленного развития других. Это свойство компенсации способностей определяет довольно широкие возможности овладения различными видами деятельности, выбора профессии. Отсутствие отдельной частной способности можно компенсировать упорным трудом, настойчивостью, напряжением сил. Хотя овладение деятельностью при этих условиях будет замедленным, потребует значительных усилий, но результаты будут заметными, не говоря уже о том, что способности могут развиваться в дальнейшем» [37, с. 242].

Но зачем, спрашивается, нужны эти гигантские усилия, если у человека нет каких-либо ярких специальных способностей?

Видимо, компенсировать недостающие способности имеет смысл только тогда, когда у индивида имеются опорные и ведущие специальные способности. На наш взгляд, в дирижерско-хоровой деятельности можно компенсировать только вспомогательные дирижерские способности.

Очень важным для характеристики свойств личности является понятие «неспособность», по определению К. К. Платонова — «степень несоответствия данной личности требованиям определенной деятельности» [58, с. 90]. Неспособность к определенному виду деятельности — явление более сложное, чем просто отсутствие способностей. Изучение различных причин неспособности к определенной деятельности необходимо для того, чтобы по возможности безошибочно устанавливать профессиональную пригодность или непригодность к той или иной деятельности.

В методической литературе о дирижировании неспособность к дирижированию почти не рассматривается. Обратимся к весьма малочисленным примерам.

П. Г. Чесноков считает недопустимыми для дирижера безответственность, расхлябанность, грубость. Такой дирижер не может раскрыть перед певцами художественные достоинства исполняемого сочинения. А «дирижер, которому не удастся вызвать чувства художественного удовлетворения в слушателях, — не художник» [101, с. 220].

М. М. Багриновский в своей книге «Дирижерская техника рук» к отрицательным свойствам характера дирижера относит

нервность, нерешительность, неуверенность в себе и ложный стыд. В самом деле, такие черты характера препятствуют дирижерской деятельности и могут быть квалифицированы как неспособность к дирижированию.

Итак, на основании наблюдений хоровых дирижеров и педагогов, отраженных в литературе о дирижировании, попытаемся назвать те факторы, на основании которых можно судить о дирижерской неспособности:

1. Незначительный интерес к дирижированию; холодное, равнодушное отношение к профессии.
2. Флегматичный темперамент.
3. Бедность фантазии и воображения.
4. Некоторые черты характера: замкнутость, лень, нерешительность, застенчивость, расхлябанность, раздражительность и т. п.

5. Наличие другой ярко выраженной специальной способности.

Понятие «дирижерская неспособность» требует специального научного изучения. В данном разделе предпринята лишь попытка обобщить результаты изучения способностей, изложенные в научной и методической литературе по психологии и дирижированию.

Окончательное решение проблемы выявления и развития специальных дирижерских способностей будет зависеть от научной разработки и практической проверки теоретических выводов ученых-психологов и музыкантов.

О главных направлениях и тенденциях обучения хормейстера

В формировании хормейстера прежде всего следует учитывать два основных взаимосвязанных направления: дирижерско-исполнительское и хормейстерское. В существующей учебной практике чаще отдается предпочтение какой-либо одной стороне. Такой подход к обучению хоровому дирижированию — главный методологический недостаток современной хоровой педагогики. Для повышения качества подготовки хоровых дирижеров требуется органичное сочетание обеих названных сторон в обучении.

В хоровых училищах России основное внимание уделялось хормейстерской подготовке хоровых дирижеров. Она происходила в основном на предметах «Хоровой класс», «Церковное пение».

В современной системе дирижерско-хорового образования примерно с конца 30-х гг. стало преобладать дирижирование под фортепиано. Таким образом, объект изучения — хор — отошел как бы на второй план, обучение будущих хормейстеров хоровой работе, хоровому пению стало носить несистематичный и зачастую поверхностный характер. Все это повлекло за собой усиление

дирижерско-исполнительской подготовки, иногда даже чрезмерное, и ухудшение хормейстерского образования.

Дирижерско-исполнительская подготовка в классе хорового дирижирования (в музыкальных училищах и вузах), несмотря на известные успехи и достижения, нуждается в преобразовании. Эти изменения должны привести к более органичному соединению ее с хормейстерской подготовкой. Вместе с тем для преобразования методики подготовки хорового дирижера требуется совершенствование старых и введение новых приемов исполнительской подготовки, разработанных в последних работах по дирижированию И. А. Мусина, А. С. Сивизьянова, Г. Л. Ержемского и др. Их теоретические и методические разработки были уже апробированы в практике учебных занятий. Однако обучение специалистов хорового дела по обновленной методике пока еще является исключением. Большинство преподавателей дирижирования работают «по старинке», иногда нащупывая новые методики и добиваясь хороших результатов путем проб и ошибок. Многие преподаватели хорового дирижирования имея, как правило, свою «наработанную» систему, не очень внимательно относятся к новому положительному опыту преподавания хорового дирижирования, недостаточно глубоко, а иногда и поверхностно, знакомятся с теоретическими и методическими работами¹.

Преподавателю следует всегда помнить, что в классе он готовит не дирижера фортепианных ансамблей, а хормейстера, который в первую очередь должен научиться работать с хором и управлять им.

Хоровым педагогам следует, на наш взгляд, внедрять в дирижерские классы «слухо-двигательный» метод обучения, который основан на воспитании «мышечного чувства»².

Преподавателям, несколько увлекающимся технологическими задачами, не стоит забывать, что дирижирование невозможно без осмысления содержания исполняемой музыки, ее стилистических и жанровых особенностей. Поэтому особое внимание следует всегда обращать именно на соответствие дирижерского жеста стилю и характеру произведения.

В подготовке хорового дирижера следует более внимательно учитывать специфику хоровой музыки, которая почти всегда связана со словом (поэтическим или прозаическим текстом). Текст обычно несет важную смысловую нагрузку, но в сочетании с музыкой нередко приобретает новое содержание. Именно оно должно быть отражено в жесте хорового дирижера.

¹ Мусин И. А. О воспитании дирижера Л., 1987; Сивизьянов А. С. Проблемы мышечной свободы дирижера хора. М., 1983; Иванов-Радкевич А. П. О воспитании дирижера, М., 1973; Казачков С. А. Дирижерский аппарат и его постановка. М., 1967 и др.

² Сивизьянов А. С. Проблема мышечной свободы дирижера хора. М., 1983, С. 24—26.

Преподаватели дирижирования и хорового класса должны координировать свои усилия в подготовке хорового дирижера. Идеальным вариантом было бы объединение преподавателя дирижирования и руководителя хора в одном лице.

На сегодня мы не имеем фундаментальной методики подготовки хорового специалиста к хоровым репетициям в классе дирижирования и развития навыков хормейстерской работы в хоровом классе. На эту тему имеются отдельные статьи и некоторые методические указания в работах по хороведению и хоровому дирижированию.

Для приобретения основательных хормейстерских навыков, то есть умения работать с хором и управлять им, необходимы систематические практические занятия, а также дирижерско-исполнительская подготовка.

Важное значение имеет освоение учащимися основных приемов работы с хором, таких как краткие словесные пояснения, исполнение преподавателем фрагментов произведения в качестве образца и т. д.

В ряде случаев полезными могут оказаться особые приемы, например, пение про себя отдельных фрагментов произведения, чередующееся с пением вслух, или прослушивание исполняемого произведения по партитурам (партиям). Это не только помогает решить ряд исполнительских задач, но и дает возможность хору отдохнуть от пения. Иногда применяется пение закрытым ртом всех хоровых партий, кроме какой-нибудь одной, которая поется с текстом. Хорошим методом предупреждения ошибок является исполнение руководителем сложных в каких-либо отношениях фрагментов. Весьма распространен прием пропевания трудных мест сначала в медленном темпе, а затем с постепенным ускорением. Необходимо проводить разучивание произведений а capella без поддержки инструмента, памятуя, что пение без сопровождения связано не с темперированным, а с натуральным строем. Таким же образом полезно разучивать произведения с сопровождением. При этом хоровые певцы лучше слушают друг друга, их ансамбль становится более уравновешенным. Но все эти приемы должны сочетаться с последовательной работой над хоровым сочинением в течение определенного времени, которое дает возможность довести его исполнение до высокого художественного уровня.

В репетиционной работе с хором колоссальную роль играет дирижерско-мануальная подготовка и овладение приемами дирижирования, помогающими улучшить ансамбль (добиться оптимального соотношения звуковых уровней партий, позволяющего выделить тематический материал, приглушить аккомпанирующие и второстепенные голоса), выверить и скорректировать интонацию и строй и разрешить многие другие технические и художественно-исполнительские проблемы. Дирижерскими средствами (жестом, взглядом, мимикой) можно емко и концентрированно выразить

свои исполнительские намерения. К словесным объяснениям на репетициях следует прибегать только в тех случаях, когда дирижерские приемы и жесты по какой-либо причине не вызывают желаемого воздействия. При всей общезначимости дирижерских жестов, не следует вырабатывать у учащихся их стандартизацию. Нужно стремиться, чтобы типичные дирижерские приемы у студента получили индивидуальные черты. Начинающему дирижеру для хоровой практики полезно овладеть жестикуляцией, заимствованной из жизненной практики и сохранившей определенный практический смысл. Для управления хоровым исполнением используются указывающие, отстраняющие, отказывающие, вызывающие, пригласительные, предлагающие, зовущие жесты внимания, просьбы, отрицания и др.

Важное значение в подготовке учащегося к занятиям с хором имеет выработка в дирижерском классе определенных способов его поведения в качестве будущего музыкального руководителя. Немаловажно для молодого специалиста знать основы психологии музыкального творчества. Начинающий хормейстер должен научиться владеть собой, гибко и дипломатично влиять на поведение исполнителей, учитывать их настроение и отношение к замечаниям, чувствовать степень внимания исполнителей, их нагрузки, уметь переключать исполнителей с одних задач на другие, вызывать в себе состояние творческого подъема и т. д.

Для дирижера недостаточно уметь точно выучивать нотный текст. Самое важное — выработка у него творческих качеств, которые позволяют ему создать свою трактовку произведения и затем донести ее сначала до исполнителей, а затем и до слушателей.

Дирижерско-хоровая практика в хоровом классе должна дополняться посещениями хоровых и оркестровых репетиций профессиональных и лучших самодеятельных хоров и самостоятельной вокально-хоровой практикой в общеобразовательной школе или самодеятельном хоре под контролем преподавателя. Методика работы с такого рода вокально-хоровыми коллективами имеет свою специфику.

Большое значение различных практических навыков, получаемых учащимися на предметах дирижерско-хорового цикла, ни у кого не вызывает сомнений. Однако сейчас в хоровых учебных заведениях далеко не всем необходимым для будущего дирижера умениям уделяется должное внимание. Будущие специалисты хорового дела должны не только отлично владеть фортепиано, но и научиться на предметах «Чтение хоровых партитур», «Сольфеджио» хорошо транспонировать и читать с листа. Им необходимо также уметь подбирать по слуху аккомпанемент к мелодии песни и импровизировать. Совершенно недостаточно уделяют внимание развитию ансамблевого чувства. Для этого очень полез-

но играть ансамбли для двух фортепиано, аккомпанировать солисту и хору, участвовать в других видах ансамблевого музицирования. Почти не занимаются развитием у хормейстеров внутреннего слуха, имеющего огромное значение для глубокого изучения учащимися хоровых партитур, для совершенствования их дирижерского мастерства, умения корректировать музыкальную интонацию и хоровое звучание. Недостаточно уделяется внимания хоровой аранжировке и композиции. Эти навыки постоянно требуются хормейстеру на практике, чтобы делать хоровые аранжировки (переложения, обработки), и кроме того, помогают ему лучше ощущать архитектуру хоровых сочинений. Особенно важно уметь делать аранжировки с выразительным голосоведением для двухголосного, трехголосного и классического четырехголосного составов. Специалисту хорового дела необходимо научиться не только ставить певческий голос, но и хорошо владеть собственным голосом, чтобы показывать примеры во время хоровых репетиций.

Усиление практической направленности в обучении хорового дирижера, несомненно, значительно улучшило бы исполнительскую подготовку хормейстера и заложило бы более прочную основу для обучения других специалистов хорового дела (учителей пения, руководителей детских хоров, вокальных ансамблей).

Хоровой дирижер — прежде всего учитель пения. Эта простая истина, кажется, не требует доказательств. Тем не менее, в структуре современного среднего и даже высшего дирижерско-хорового образования вокальная подготовка и обучение методике вокальной работы с хором до сих пор не занимают надлежащего места, ведутся поверхностно, а порой и совершенно неудовлетворительно.

В чем причины такого состояния курсов, столь необходимых для хорового специалиста? На наш взгляд, их несколько. Во-первых, благотворная традиция обучения вокальному мастерству воспитанников хоровых училищ России прервалась. В хоровые учебные заведения и на дирижерско-хоровые факультеты вузов все реже стали привлекать высококвалифицированных специалистов постановки голоса. Таких специалистов музыкальные вузы специально не готовят, и в них ощущается недостаток. Поэтому современные педагоги хорового дирижирования, за редким исключением, не владеют в достаточной мере методикой обучения пению и вокальной работы с хором. Некоторые из хормейстеров приобретают знания и умения в этой области в результате наблюдений за работой опытных мастеров вокального дела, изучения теоретических и методических работ и собственного опыта работы с хоровыми коллективами и вокальными ансамблями. Такие приобретенные знания часто бывают недостаточно систематизированными и фундаментальными.

На дирижерско-хоровые отделения училищ и консерваторий стали принимать безголосых студентов, что, на наш взгляд, недопустимо. Наличие вокального голоса является одним из критериев пригодности к хоровой профессии. Если абитуриент не обладает вокальными данными, то он не может понять механизма пения и достичь вокального мастерства. Музыкально одаренный человек, готовящийся стать хоровым дирижером, должен обладать хотя бы минимальными вокальными данными, иметь желание петь и любить хоровое искусство.

Преподаватели дирижирования, а тем более студенты не всегда знают о новых идеях, методиках, опыте мастеров вокального искусства. Естественно, что такое положение дел требует коренного перелома. Ведь не можем же мы представить себе, например, обучение музыканта-инструменталиста без использования лучших методических рекомендаций по его специальности.

Инструментами хормейстера являются певческий голос и хор. Знание специфики вокальной работы, владение основами вокальной работы с хором — основные компоненты профессионального образования специалиста хорового дела.

Постановка голоса хорового певца в принципе не отличается от постановки голоса солиста. Особенность же вокального обучения хорового певца заключается в том, что его нужно научить цепному дыханию, единообразному звукообразованию, выразительной и ясной дикции.

Будущему руководителю помимо индивидуальной постановки голоса необходимо овладеть методикой «коллективной постановки голосов», т. е. научить певцов единой манере звукообразования, пению в ансамбле, пониманию дирижерского жеста.

Для изучения искусства пения стоит привлекать в учебные заведения не только профессионально грамотных певцов (знакомых с хоровой спецификой и задачами воспитания хормейстеров), но и дирижеров-хормейстеров, обладающих вокальным мастерством и основательно разбирающихся в специфике вокально-хорового обучения. Хоровые педагоги должны владеть методами постановки голоса и вокальной работы с хором не в меньшей мере, чем специалисты вокального дела¹. Они также должны развивать у учащихся профессиональные певческие навыки в дирижерском классе, а затем закреплять их на практике в хоровом классе.

Исторические музыкальные стили и жанры не являются в настоящее время в системе советского дирижерско-хорового образования предметом изучения будущих хоровых дирижеров. Это тем более недопустимо, что хоровой дирижер, не обладающий

¹ Возложить на хоровых педагогов постановку голоса каждого воспитанника представляется нецелесообразным, так как это отвлечет их от прямых задач дирижерского обучения.

соответствующими знаниями и всесторонней общей культурой, не в состоянии ярко донести до слушателя исполняемые им хоровые сочинения, поскольку в современной музыкальной культуре сосуществуют произведения различных эпох. Изучение учащимися художественной культуры является чрезвычайно важной задачей дирижерско-хорового образования.

Ощущение стиля и жанра необходимо воспитывать у учащихся на всех предметах дирижерско-хорового и музыкально-теоретического циклов. Учащийся должен прочно усвоить значение категорий стиля и жанра, изучить основные признаки различных исторических музыкальных стилей и жанров (на предметах «Хоровая литература», «История музыки», «Анализ музыкальных форм», «Полифония», «Хороведение»). При этом надо сочетать теоретическое изучение стилей и жанров с целостным анализом конкретных музыкальных (в том числе хоровых) произведений. Необходимо искать стилистические аналоги в других видах искусств — художественной литературе, поэзии, скульптуре, архитектуре, хореографии и др.

Следует заметить, что внешние черты не всегда позволяют с достаточной уверенностью отнести художественное произведение к тому или иному стилю. Для этого нужно выявить систему определенных признаков.

Изучение исторических стилей и жанров, как нам представляется, должно строиться в хронологической последовательности, и происходить параллельно на музыкально-исторических и хороведческих предметах и в дирижерском классе. Выражением творческого осмысления произведений различных стилей и жанров будет их исполнительская интерпретация, выбор определенных приемов, манеры жестикуляции.

Важнейшей стороной дирижерско-хорового обучения является организация самостоятельной работы и самообразования студента. Научить учащегося учиться — главная задача хорового педагога.

Большую часть времени учащийся проводит или вне специальных занятий или вообще вне учебного заведения. Поэтому помочь воспитаннику выработать систематичность в домашних занятиях, умение сосредоточиваться нужно с самого начала обучения. Для хорового специалиста это тем более необходимо, что соприкосновение его с хором, объектом обучения, крайне непродолжительно, но требует большой предварительной домашней подготовки. Поэтому ему необходимо развить такие профессиональные качества, которые помогли бы ему мысленно точно представлять хоровое звучание во всех его деталях, учитывая особенности певческого дыхания. Для этого полезно как можно чаще петь и играть хоровые партитуры. Выработка этих профессиональных качеств и должна лечь в основу самостоятельных

занятий дирижера. На эту тему существует ряд методических работ, но в педагогической практике их рекомендации используются недостаточно.

Самостоятельная работа учащихся чаще всего несистематична, поверхностна и потому не дает желаемых результатов. В то же время хорошо организованная, целенаправленная самостоятельная работа будущих хормейстеров содержит в себе большие резервы профессионального роста. Самостоятельная работа студента перед занятиями в классе дирижирования и подготовка его к хоровым репетициям должна складываться из двух этапов. Первый состоит в изучении партитуры. Для этого можно устно и письменно проанализировать произведение. Его нужно много раз сыграть и спеть вслух и про себя, до тех пор пока оно не запомнится вплоть до мельчайших деталей и пока дирижер не сможет представить себе особенности певческого дыхания и звукоизвлечения в любом из фрагментов.

Второй этап образует выработку дирижерского жеста, который бы обладал лаконичностью, выразительностью и действенностью и с помощью которого можно было бы управлять всеми компонентами хорового звучания (ритмом, темпом, артикуляцией, фразировкой, тембром, строем и т. д.).

Очень полезно слушать хоровое произведение (на разных этапах работы над ним) в исполнении известных хоров. Однако увлекаться дирижированием хоровых сочинений под музыку в записи не следует. Это сковывает творческую инициативу будущего дирижера. Не приносит пользы и злоупотребление занятиями перед зеркалом, так как это может вызвать у учащегося склонность к позерству, к внешней эффектности жеста.

Чтобы лучше понять исполняемое произведение, необходимо изучить творчество авторов текста и музыки, понять особенности их стиля, а также попытаться найти стилистические, тематические и образные аналоги с произведениями других видов искусства.

Как уже отмечалось выше, хорового дирижера создает не только дирижирование и хоровой класс, а комплекс всех дирижерско-хоровых дисциплин. Поэтому так важно освоение навыков самостоятельной работы на всех предметах дирижерско-хорового и музыкально-теоретического циклов. Преподавателю необходимо объяснить учащемуся значение своего предмета, увлечь содержанием занятий, развить потребность в самостоятельной работе, творческом поиске.

Музыкально-исторические и хороведческие дисциплины («История музыки», «Анализ музыкальных форм», «Полифония», «Хороведение», «Хоровая литература») наряду с их основным назначением должны формировать навыки самостоятельной работы с учебником, книгой, со справочной литературой; учить мето-

дам написания рефератов, статей, рецензий: знакомить со способами сбора материалов по определенным темам.

Огромное значение для учащихся имеет гуманитарная, философская и психолого-педагогическая подготовка на предметах «Литература», «История искусств», «Философия», «Эстетика», «Музыкальная педагогика и психология».

Преподаватели всех предметов должны направлять самостоятельную работу своих воспитанников, рекомендовать специальную литературу, изучать музыкальные произведения сверх программ и т. д.

Главной педагогической целью должно быть развитие самостоятельности, творческой инициативы учащегося. Самообразование должно стать жизненной необходимостью для студента, главным средством его самосовершенствования.

Тенденции развития дирижерско-хорового образования

Колоссальное воспитательное значение искусства хорового пения общеизвестно. Несомненно, оно и в будущем будет играть ведущую роль в деле нравственного и музыкально-эстетического воспитания людей.

Деятельность руководителя хорового коллектива имеет три сферы применения: общеобразовательную школу, художественную самодеятельность и профессиональные концертные организации и учебные заведения.

Как указывалось выше, подготовка в РСФСР специалистов хорового дела осуществляется в вузах различного профиля: для школы — на музыкально-педагогических факультетах пединститутов, для самодеятельности — в институтах культуры, для работы в сфере профессионального искусства — в консерваториях. Такая практика не дает ощутимых положительных результатов и особенно отрицательно сказывается на качестве подготовки учителей пения для школ. «Очевидна, — отмечает П. П. Левандо, — необходимость создания более продуманной системы, объединяющей все виды дирижерско-хорового образования, устраняющей межведомственную разобщенность, предполагающей единое централизованное руководство» [12, с. 6].

Прочный фундамент для прогресса хорового самодеятельного художественного творчества и профессионального хорового искусства — широкое развитие детского хорового воспитания, особенно в общеобразовательных школах. Именно с подготовкой высококвалифицированных учителей пения для школ и руководителей детской хоровой самодеятельности, с совершенствованием форм и методов детского (в особенности подросткового и юноше-

ского) хорового воспитания связаны прежде всего перспективы развития хоровой самодеятельности и профессионального хорового искусства.

У руководителя клубного хора знание специфики самодеятельного художественного творчества должно сочетаться с профессиональной дирижерской подготовкой.

Совершенствованию подготовки специалистов хорового дела могла бы способствовать большая централизация в системе дирижерско-хорового образования. Для этого можно было бы предпринять следующее:

а) некоторые учебные заведения сделать филиалами базовых вузов;

б) посылать студентов дирижерско-хоровых отделений консерваторий на стажировку в лучшие профессиональные хоровые коллективы;

в) организовать при ведущих консерваториях (Московской и Ленинградской) научно-методические центры по изучению проблем хорового искусства и образования;

г) вести подготовку различных специалистов хорового дела (руководителей самодеятельных взрослых и детских хоровых коллективов, учителей пения и музыки в школах, хоровых певцов, руководителей вокальных ансамблей, преподавателей предметов дирижерско-хорового цикла) не только в педагогических училищах и вузах, но и в крупнейших консерваториях страны.

Повышению качества дирижерско-хорового образования способствовало бы установление преемственности между начальными, средними и высшими хоровыми школами. Имеется в виду не только преемственность в учебных планах и программах, но и более тесный деловой контакт преподавателей начального, среднего и высшего звена между собой; руководство учебным процессом в среднем и начальном звене со стороны вузовских дирижерско-хоровых кафедр вплоть до участия в преподавании отдельных дисциплин; проведение профилизации и профориентации на начальных ступенях обучения.

Многие советские хоровые деятели (А. Д. Кастальский, Г. А. Дмитревский, В. А. Свешников, К. Б. Птица, А. В. Михайлов, В. Г. Соколов, Е. П. Кудрявцева, В. А. Чернушенко, С. А. Качков, А. А. Юрлов, В. Н. Минин и др.) отмечали необходимость дополнения хорового образования практической работой в лучших профессиональных и самодеятельных хоровых коллективах. Г. А. Дмитревский, например, писал еще в 1945 г.: «Дирижеры хора, проходя свое образование в консерватории, в основном учатся технике дирижирования под игру концертмейстера на рояле и должны „воображать“, что управляют хоровым исполнением. Московская консерватория не раз ставила вопрос о создании капеллы при факультете, готовящем хоровых дирижеров. Идея эта совершенно правильна. Мало того, что студент должен практиковаться на хорошем хоре, он должен наблюдать всю

его „жизнь“ и работу на нем мастеров» [19, с. 18]. К сожалению, эта плодотворная традиция отечественного дирижерско-хорового образования до сих пор не нашла продолжения¹.

В средних и высших учебных заведениях страны обучение хоровому дирижированию, как правило, основывается на освоении технических навыков под фортепиано. В этой связи изменились целевые установки дирижерско-хорового обучения: в основном у нас готовят специалистов, «владеющих мануальной техникой, но не умеющих репетировать с хором, заниматься организационной и воспитательной работой в коллективе» [45, с. 85].

«Нет большого формализма в педагогике,— писал Г. А. Дмитриевский,— как обучение начинающих хоровых деятелей дирижированию под игру на фортепиано. Формалистичность этого метода для меня всегда была очевидна. Я всегда считал и буду считать, что дирижирование под игру на фортепиано может быть только в вузе и то на старших курсах, когда студент начинает дирижерским ухом слышать играемое на рояле произведение в его подлинном хоровом звучании. Обучение технике дирижирования начинающих может проводиться только как репетиторский прием, когда пропетое учащимся на хоре, или в классе хорового сольфеджио в классе техники дирижирования произведение играется на фортепиано для того, чтобы ученик мог потренировать себя в приемах управления хором...» [19, с. 19—20].

В то же время отказываться от обучения под фортепиано, по-видимому, не следует. Необходимо сочетать обучение в классах дирижирования с широкой и разносторонней практикой в хоре. «Класс индивидуальных занятий по специальности,— подчеркивал Г. А. Дмитриевский,— тесно связанный с хоровым классом, должен быть подчинен последнему в отношении метода и содержания занятий, должен в значительной части быть заполнен работой дирижера над произведением до выхода с ним к хору. Таким образом, индивидуальные классы не цель, а средство и первый этап работы дирижера» [19, с. 18].

Исполнительская практика сегодняшнего и, очевидно, завтрашнего дня требует от дирижера-хоровика навыков управления оркестром. Овладение навыками оркестрового дирижирования дает учащимся более разностороннюю практическую и дирижерско-исполнительскую подготовку.

Важную роль в совершенствовании системы дирижерско-хорового образования может сыграть проведение в жизнь грамотной и осторожной профориентации учащихся в хоровых учебных заведениях.

Хоровая подготовка прошлого накопила богатый опыт и создала хорошие традиции хорового обучения, которые стали фундаментом современной системы дирижерско-хорового образования.

¹ Хороший опыт в организации практики студентов имеют Московская, Ленинградская, Казанская консерватории, ГМПИ им. Гнесиных, ЛГИК им. Н. К. Крупской.

Несомненно, советская система дирижерско-хорового образования, сложившаяся в 30-х гг., имеет много положительных сторон. Но она обеспечивала прежде всего подготовку высококвалифицированных дирижеров-исполнителей для профессиональных хоровых коллективов страны. Современное советское общество, возросший уровень музыкального исполнительства предъявляют к дирижерско-хоровому образованию новые требования. В связи с этим возникла острая необходимость в выпуске высококвалифицированных специалистов-практиков в различных сферах и областях советской хоровой культуры. Поэтому наряду с проблемой профессиональной ориентации советской хоровой педагогики нужно решать также проблему организации хоровой и педагогической практики различных специалистов хорового дела.

Педагогическую практику старшие воспитанники хоровых училищ России проходили внутри специальных учебных заведений. Теперь это почти не применяется.

Необходимо возродить традицию прохождения учащимися хоровой и педагогической практики внутри и вне стен средних и высших музыкальных учебных заведений страны (в детских самодеятельных и профессиональных хорах, военных ансамблях песни, школьных хорах, на уроках пения и музыки, в народных, оперных хорах, хорах радио и телевидения и т. п.). Это даст возможность полнее удовлетворять потребности советской хоровой культуры.

На современной этапе развития дирижерско-хорового образования обострилась проблема отбора абитуриентов на дирижерско-хоровые отделения консерваторий и институтов культуры. По-прежнему главную трудность представляет оценка дирижерских и музыкальных способностей абитуриентов во время приемных испытаний. Кому нужно отдавать предпочтение — лучше обученному абитуриенту или более талантливому? В этом отношении большую ценность представляет опыт ряда музыкальных вузов страны. Так, например, на приемных экзаменах в Московской, Ленинградской и некоторых других консерваториях была введена проверка репетиционной работы абитуриентов с хором. Вместе с тем методика приема на дирижерско-хоровые отделения вузов и выявления талантливой молодежи, энтузиастов хорового дела требует дальнейшего научного изучения.

Вероятно, в недалеком будущем нужно будет подумать и о том, чтобы уровень дирижерско-хоровой подготовки абитуриента вуза был значительно более высоким¹.

Другая, не менее важная проблема, которую предстоит решить, — повышение уровня подготовки хормейстеров и хоровых пе-

¹ Приемные требования должны стать примерно такими же, как сейчас на дирижерско-симфоническом отделении.

дагогов высшей квалификации. Основываясь на педагогическом опыте дирижерско-хорового образования в России, в систему современного дирижерско-хорового образования следует включить обучение оркестровому дирижированию, композиции, игре на фортепиано (на более высоком, чем сейчас, уровне) и более глубоко музыкально-теоретическую подготовку.

Для повышения профессионализма студента-хоровика, видимо, необходимо ввести в учебные планы вузов новые курсы — «История и теория хорового исполнительства», «Проблема стиля и интерпретации хоровых сочинений», «Методика вокальной работы с хором».

Особое внимание следует обратить на развитие музыкального воображения и фантазии у будущих музыкантов-исполнителей. Именно для этого нужно обучать их композиции. Об этом еще в 1926 г., в период перестройки музыкального воспитания и образования в нашей стране, говорил Б. В. Асафьев: «Единственным выходом, по существу оздоравливающим музыкальный детский инстинкт, является вызывание творческого дара: способности изобретения и комбинирования материала... Воспитывать же музыкально-творческие навыки следует... потому, что каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает» [6, с. 91—92].

Придерживаясь той же точки зрения, доктор искусствоведения профессор Л. А. Баренбойм в конце 60-х гг. писал о том, что для развития эмоциональной отзывчивости у молодых музыкантов-исполнителей необходимо обучать их хотя бы простейшим навыкам музыкального сочинения [9, с. 224—225]. Поэтому особенно желательно для развития музыкального мышления и исполнительской культуры введение курса композиции в современную систему образования дирижера.

О необходимости развития творческого воображения и музыкальности у детей посредством музыкальной импровизации говорил Б. В. Асафьев. Однако из-за отсутствия подробно разработанной практической методики и соответствующих учебных пособий обучение детей импровизации до сих пор применяется очень мало.

Ценность и полезность связи предмета «Сольфеджио» с хоровой практикой бесспорна. Но, к сожалению, эта прогрессивная традиция русского дирижерско-хорового образования, развитая А. В. Александровым, А. А. Егоровым, Г. А. Дмитриевским, В. Г. Соколовым и др., в последнее время, как отмечает К. Б. Птица, стала забываться [61, с. 87].

В системе современного дирижерско-хорового образования следует уделять больше внимания изучению старинного и современного фольклора — как русского, так и других народов. Видимо, следует уже сейчас решить вопрос о введении в прог-

рамму дирижерско-хорового обучения курса «Народная песня», который мог бы состоять из двух разделов: 1) изучение старинных и современных русских народных песен, песен других народов СССР, народных песен различных стран мира; 2) изучение теоретических трудов о народной песне.

Знакомство с историей и теорией искусств на современном этапе следует, по-видимому, начинать со среднего звена хорового образования. В наше время в хоровых училищах преподавания истории искусств осуществляется путем эпизодических лекций и экскурсий, и только отдельные учащиеся более или менее регулярно занимаются самообразованием. Такое отношение к предмету не может дать систематических знаний об эпохах, периодах, направлениях и стилях мирового искусства.

Следует более широко и остро ставить перед нашим молодым поколением актуальные проблемы современного искусства, и в частности — проблему связи хорового искусства с современной музыкальной эстетикой, музыкальной критикой и музыкальным образованием.

Одной из главных причин возникновения различных негативных явлений в советской хоровой культуре является отсутствие научной теории дирижерско-хоровой педагогики. Острая необходимость в разработке такой теории вполне очевидна, но ее создание несколько затрудняет неразработанность теории дирижерского исполнительства. Вместе с тем некоторые усилия по созданию основ теории дирижерского исполнительства предприняты в научной и методической литературе¹.

Основываясь на данных общей и музыкальной педагогики, психологии, социологии, попытаемся обобщить их и сформулировать основные закономерности хоровой педагогики.

Профессия хорового дирижера — одна из сложнейших в музыкальном мире. Прежде всего она полифункциональна. Дирижер хора должен обладать не только выдающимися музыкальными данными, но и быть педагогом, психологом, организатором, музыкальным режиссером и актером.

Основная творческая задача дирижера — донести свой художественный замысел до слушателя, а для этого надо знать законы психологии восприятия музыки. В сложной информационной системе «композитор — дирижер — хор — слушатель» дирижер играет самую ответственную роль. Он не только обязан создать собственную трактовку произведения, не противоречащую авторскому замыслу, но и увлечь ею хор, чтобы она была донесена до слушателя во всей полноте. Поэтому очень ответственна роль дирижера и как художественного руководителя хора, и как воспитателя

¹ См.: Гинзбург Л. М. На пути к теории // Дирижерское исполнительство. М., 1975; Ольхов К. А. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров. Л., 1979; Иванов-Радкевич А. П. О воспитании дирижера. М., 1973;

музыкального вкуса слушателя. Для этого дирижер должен не только усваивать музыкальные интонации и идеи, которые формирует определенное общество в определенную эпоху, но и переосмысливать музыкальный материал, с которым он работает, с помощью новых приемов исполнения.

Для того чтобы овладеть дирижерской профессией, нужно постичь закономерности развития и изменения музыкального языка, развить музыкально-образное мышление.

Музыкальное искусство, в отличие от живописи, архитектуры, скульптуры, является временным искусством, так как музыкальное произведение реализуется только во времени. От того, как дирижер осмыслит архитектонику сочинения, его темпы, артикуляцию, агогику, штрихи, динамику, тембры, свои способы дирижирования, подходы к частным и главной кульминациям; от того, насколько он овладеет законами музыкальной драматургии, зависит художественный результат его деятельности.

Поэтому дирижер должен обладать специфической способностью внутреннего слышания и видения как музыкального произведения в целом, так и всех его деталей. Несомненно, что для решения таких сложнейших задач дирижер должен обладать высокой как музыкальной, так и общей культурой и образованностью. Для развития своего интеллекта ему необходимо изучить философию, психологию и эстетику.

Для решения проблемы подготовки хорового дирижера высокой квалификации должны быть соблюдены следующие методические установки:

1. Связь обучения с художественно-исполнительской и музыкально-педагогической практикой.
2. Органичное сочетание дирижерско-исполнительской и практической хормейстерской подготовки.
3. Изучение теории, методики и практики вокального искусства.
4. Достижение высокого профессионального уровня владения фортепиано и еще каким-либо инструментом.

Хоровой педагогике следует учитывать и особенность обучения хорового дирижера его профессии, заключающуюся в том, что хоровой дирижер в первые годы учебы, в отличие от учащихся оркестровых специальностей, совершенно не соприкасается со своим инструментом — хором, а готовится к работе с ним, дирижируя пианистом-концертмейстером под контролем преподавателя и занимаясь по специальной методике дома. Это создает как для учащегося, так и для педагога дополнительные сложности. Кроме того, в отличие от музыкантов других профессий, в силу объективных обстоятельств, дирижер-хормейстер должен обладать навыками предрепетиционной подготовки (до выхода к хору). Дирижер, в отличие от других музыкантов исполнителей, несет ответственность не только за свою работу, но в первую очередь — за исполнение хора (оркестра), иначе говоря,

отвечает за художественный результат коллективного исполнения.

Всеми указанными особенностями хормейстерской профессии обладает и профессия симфонического дирижера, однако хоровой дирижер должен хорошо знать специфику техники хорового исполнения:

- а) натуральный (зонный) хоровой строй;
- б) общехоровое и цепное дыхание;
- в) темброво-хоровую оркестровку;
- г) дикцию и орфоэпию в хоре и т. д.

Определенная сложность хоровой педагогики, ее теории и методики заключается в полифункциональности профессиональной ориентации хорового специалиста. Совершенствование всех элементов современной советской хоровой культуры будет в дальнейшем зависеть от проведения в жизнь, в практику дирижерско-хорового образования принципа дифференциации и профилирования. Как уже отмечалось, для обеспечения различных потребностей хоровой культуры и повышения уровня массового музыкального воспитания нужны специалисты высокой квалификации: учителя музыки и пения в школах, руководители детских хоровых коллективов, хормейстеры самостоятельных хоров, руководители вокальных ансамблей и т. д.

Вместо заключения

Хоровое просвещение — основа хоровой культуры

За последние два-три десятилетия все чаще и чаще проявляются тревожные симптомы кризисного состояния массового музыкального образования и просвещения. В периодической печати, журналах «Музыкальная жизнь», «Советская музыка», «Культурно-просветительная работа» появились статьи, заметки известных музыкантов, педагогов и хоровых деятелей, в которых говорится о несерьезном, пренебрежительном отношении к урокам пения и музыки, о неудовлетворительном состоянии преподавания хорового пения в большинстве школ страны (особенно РСФСР), о потере интереса широких масс трудящихся к народной песне, искусству хорового пения и классической музыке.

Создавшееся положение усугубляется существенными недостатками в пропаганде образцов хорового искусства концертными организациями, радио, телевидением, а также некомпетентностью и равнодушием к искусству хорового пения некоторых административных работников учреждений образования и культуры.

Дальнейшее развитие и совершенствование музыкального образования и просвещения народа — дело государственной важности, поскольку уровень духовной и нравственной культуры общества связан с состоянием массового музыкально-эстетического воспитания. От качества художественного воспитания в дошкольных учреждениях, школах, училищах, вузах зависит уровень культуры человека.

Пение, наряду с танцем и рисунком, — один из главных компонентов бытия человека с древнейших времен. Хоровое пение издревле (на Руси с IX в., а может быть и ранее) являлось самым доступным и распространенным видом музыкального воспитания. Много веков подряд буква, цифра и нота были символами народного просвещения и образования. Культурно-исторические традиции воспитания человека подтверждают, что в наше время только органичное сочетание специального, гуманитарного и художественного образования может сформировать всесторонне развивающую личность.

Научными исследованиями И. И. Левидова, В. П. Морозова и др. установлено, что пение наиболее сильно влияет на формирование эмоциональной сферы ребенка, помогает совершенство-

вать память, фантазию, воображение, образное мышление, чувства соразмерности, формы, ритма, ощущение времени, не говоря уже о музыкальности. Профессионально-грамотная организация преподавания пения в школах способствует улучшению учащихся и тренирует голосовой аппарат. Таким образом, хоровое пение является прекрасным средством охраны и развития голоса, что особенно необходимо для будущих специалистов речевых профессий, количество представителей которых будет и в дальнейшем увеличиваться. Музыка, в частности хоровое пение, воспитывает нравственные качества ребенка, чувство доброго, уважительного отношения к товарищам, учителям, родителям, окружающему миру. Хоровое пение постепенно приводит детей и подростков к пониманию великих образцов музыкальной культуры, накопленных человечеством.

Кризисное положение предмета пения и музыки в школе (на правах факультатива — 1 час в неделю с 1 по 7 класс), сведение занятий к слушанию музыки и изложению отдельных сведений о ней и ее создателях, большая нехватка высококвалифицированных учителей пения с высшим образованием, ведут к постепенной «ликвидации» в школах хорового пения — одной из немногих возможностей приобщения молодежи к музыкальному искусству, действенного средства эстетического воспитания учащихся.

Социологические исследования последних лет, проведенные Ю. В. Капустиным, Л. А. Баренбоймом, Н. П. Корыхаловой, В. В. Молзинским и др., свидетельствуют о том, что большая часть молодежи и людей среднего возраста (30—40 лет) усиленно посещают концерты эстрадных ансамблей и рок-групп и почти не бывают на филармонических концертах классической камерной и симфонической музыки. Такое тревожное положение — одно из свидетельств кризиса всей системы эстетического воспитания. Плохо не то, что молодежь увлекается эстрадной музыкой, а то, что одностороннее увлечение рок-музыкой обедняет эмоциональную, духовную сферу молодых людей, мешает их приобщению к высокому музыкальному искусству.

Для того чтобы исправить положение, необходимо придать пению и музыке статус обязательного предмета в школах, а хоровое пение признать основным средством массового музыкально-эстетического воспитания детей. Необходимо также поднять престиж звания учителя пения и музыки и создать условия для повышения его квалификации. Решить эту проблему можно, в частности, реорганизовав подготовку учителей пения и музыки с высшим образованием.

Важным условием повышения музыкальной культуры молодежи должна стать пропаганда образцов классической, народной и современной хоровой музыки с помощью концертов, лекций-концертов, телепередач, радиообзоров, статей, рецензий и т. д.

При всем многообразии воздействий на детскую и молодежную аудиторию сохранение, развитие и совершенствование искусства хорового пения невозможно без учета современных факторов, тенденций, динамики изменений в социальной и культурной жизни современного общества.

Большое влияние на развитие подрастающего поколения оказывает и будет оказывать обучение в общеобразовательных и музыкальных школах игре на различных инструментах, участие в вокально-инструментальных ансамблях.

Преподавателям музыки и пения, музыкальным руководителям важно научиться направлять процесс знакомства молодежи с образцами классической и эстрадной музыки и умело приобщать молодое поколение к хоровому искусству.

Не исключено, что кардинальных изменений в сфере массового музыкально-эстетического воспитания в ближайшее время может и не произойти. Поэтому, для того чтобы добиться таких изменений в будущем, музыкальным ведомствам, концертным организациям, музыкально-учебным заведениям нужно интенсифицировать и усовершенствовать свою работу по всеобщему хоровому и музыкально-эстетическому воспитанию, пропаганде образцов хоровой музыки различных стилей и жанров и безотлагательно провести коренную реорганизацию подготовки кадров хоровых специалистов.

Преобразования в системе дирижерско-хорового образования должны в первую очередь коснуться методологических основ воспитания хормейстера. В центре профессионального обучения должна быть практическая подготовка будущих специалистов. Обучение должно быть тесно связано и с практикой хоровой культуры.

Сохраняя традиции подготовки хормейстеров, владеющих искусством хорового пения а *capella*, следует развивать и новые направления в подготовке мастеров хорового пения. Изменения во всех областях социальной и культурной жизни современного общества вызвали к жизни новые формы и виды вокально-хорового исполнительства, что проявляется главным образом в театрализации исполнения хоровых сочинений (ритмических движениях, сменах расстановки хора во время пения и т. п.) — то есть хоровое сочинение не только поется, но и играется. Ведется постоянный поиск синтетических форм воздействия на слушателя, где музыка сочетается со средствами других видов искусств (хореографии, кино, художественного слова, живописи). Все эти изменения, происходящие в музыкальной практике, требуют соответствующих изменений в подготовке хоровых специалистов.

На сегодняшний день в педагогической практике подготовки руководителей вокально-хоровых коллективов неблагоприятно обстоит дело с обучением хормейстеров вокальному мастерству. До сих пор, за малым исключением, выпускники хоровых учебных заведений профессионально не владеют методикой обучения пению,

постановки голоса, вокальной культурой. Будущие хормейстеры недостаточно знакомы с методами и приемами репетиционной работы с хором и вокальным ансамблем. Не в полной мере постигают они и особенности пения а *capella*. Требуется также более основательное обучение будущих хормейстеров хоровой аранжировке (может быть, даже основам композиции), что необходимо для их будущей работы с конкретным хором или вокальным ансамблем.

Не может полностью удовлетворить и обучение специалистов хорового дела игре на фортепиано. Помимо исполнительских навыков необходимо на практике учить их ансамблевой игре, воспитывать концертмейстерские навыки, повышать требования к чтению с листа и транспонированию. Требуется также разработка методики обучения будущих хормейстеров в классе дирижирования «показам» голосом для репетиционной работы с хором. Оптимальная методика обучения хоровому, как и оркестровому дирижированию пока еще не создана, а идеал ее, по-видимому, недостижим. Единственным, на наш взгляд, выходом является введение в программу обучения дирижеров, в особенности на первом его этапе, постоянного, систематического пения наизусть хоровых партий с текстом с одновременным дирижированием. Это может отчасти компенсировать недостаточность хормейстерской подготовки учащегося. Пристальное внимание в дирижерском классе следует уделить приобретению учащимися навыка быстрого запоминания наизусть хорового произведения во время дирижирования, игры на фортепиано и особенно пения партий. Это будет развивать важную для профессиональной деятельности способность внутреннего слышания и видения хоровой партитуры.

Для повышения духовной культуры народа, важной частью которой является его музыкально-эстетическое воспитание, необходимо готовить учителей пения и музыки для дошкольных, школьных, специальных учебных заведений в музыкальных вузах. Эти учителя должны быть музыкантами-профессионалами, владеющими всеми средствами и методами музыкально-эстетического воспитания, людьми педагогически одаренными, художественными натурами с творческим воображением. Подготовка квалифицированных школьных учителей пения и музыки и внешкольных руководителей детских, подростковых и юношеских вокально-хоровых коллективов — важнейшее направление дирижерско-хорового образования, способное помочь преодолеть то духовное, нравственное и культурное обнищание, которое особенно свойственно последним поколениям советских людей.

Положение с музыкально-эстетическим, художественным воспитанием в дошкольных и школьных учреждениях, как уже неоднократно говорилось, продолжает оставаться критическим. В большинстве общеобразовательных школ уроки пения и музыки ведутся из рук вон плохо. Такое преподавание пения — безграмотными либо отжившими методами, на «нафталиновых»

или низкопробных песнях способно лишь отвлечь от хорошего пения на всю жизнь. Вот почему молодое поколение в большинстве своем относится к хору не как к высокому, великому искусству, а как к анахронизму — мертвому, отжившему свой век художеству. Вследствие этого музыкальный кругозор молодых людей ограничивается модной эстрадной музыкой: она динамична, ритмична, развлекательна, несет в себе заряд рефлекторно-двигательной энергии. Эстрадная музыка — особое социальное явление, которое имеет как положительные, так и отрицательные стороны. В то же время одностороннему увлечению молодежи эстрадной музыкой следует противопоставить широкое музыкальное воспитание подрастающего поколения в музыкально-просветительных учреждениях и учебных заведениях на образцах народной и классической музыки.

Заслуживает внимания и изучения опыт подготовки учителей пения и музыки в прибалтийских республиках на музыкально-педагогических отделениях Рижской консерватории и Клайпедского института культуры (филиала Вильнюсской консерватории), а также преподавание пения и музыки в некоторых общеобразовательных школах Москвы, Ленинграда, Перми, Кирова, Горького и других городов. Пока эти школы — «оазисы», но именно на их опыте надо учиться.

Более серьезное внимание необходимо уделить изучению педагогического опыта музыкально-эстетического воспитания в странах Восточной Европы — Венгрии, Чехословакии, Болгарии.

Однако прежде всего нужно незамедлительно восстанавливать утраченные традиции музыкально-эстетического воспитания и музыкального просветительства России. Невозможно незаметно разрушить храм, дворец, сжечь картины, книги... Разрушение же искусства пения, системы массового музыкально-эстетического воспитания происходит неумолимо. Разрушили — и никто не приметил: отзвучало, исчезло, испарилось... Очень сложно восстановить полуразрушенные памятники архитектуры, скульптуры, реставрировать произведение искусства. Но еще сложнее, на наш взгляд, возродить утраченные прогрессивные традиции отечественного хорового искусства и всеобщего музыкального воспитания. Поэтому действовать следует безотлагательно. Потребуется значительное время, чтобы как-то восстановить утраченное и пойти дальше. Прежде всего необходимо изучить и распространить практический опыт музыкального воспитания, накопленный поколениями музыкальных учителей, а также запечатленный в учебных пособиях и музыкальной литературе прошлого.

К сожалению, современные музыкальные педагоги не обладают, за малым исключением, способностью воспринять все лучшее, передовое, ценное, полезное не только из мирового педагогического опыта, но даже и отечественного наследия музыкальной и хоровой педагогики.

В отличие от нас, зарубежные музыкальные педагоги и ученые проявляют значительный интерес к истории нашего дирижерско-хорового образования, массового музыкального воспитания, музыкального просветительства, к нашим педагогическим традициям. Они изучают педагогический опыт Лицея (преподавания в нем живописи, пения, музыки, танца и т. п.), уделяют большое внимание методике обучения пению в народных школах, гимназиях и других учебных заведениях России. Они стремятся возродить частицы полезного педагогического опыта и перенести в преобразованном виде на свою национальную почву. Такая восприимчивость, пытливость зарубежных коллег должны служить нам образцом и примером практических действий и творческого научного поиска в этом направлении.

Несколько десятков лет подряд известные музыкальные хоровые деятели — Б. В. Асафьев, Д. Д. Шостакович, А. В. Свешников, Г. А. Дмитриевский, К. Б. Птица, А. А. Юрлов — настоятельно говорили о важности всеобщего элементарного музыкального воспитания как одного из главных компонентов общей культуры человека. Но фактически за послевоенные годы ничего реального, конкретного в этом направлении не было предпринято. Наша беда в том, что мало кто осознает чрезвычайную важность и действенность музыкально-хорового воспитания и просвещения. По-видимому, еще не все понимают, что музыкальное и хоровое искусство, способствуя развитию человеческой памяти, образного мышления, воспитывает творческие личности, тех, кому предстоит решать социальные, экономические, экологические и другие проблемы современного общества в ближайшем будущем. Поэтому социальный и экономический прогресс нашей страны будет во многом зависеть от нравственной и духовной культуры общества, в том числе его музыкальной и хоровой культуры.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3.
2. Ленин В. И. Задачи союзов молодежи // Полн. собр. соч. Т. 41.
3. Аврагинер В. И., Халабузарь П. В. Становление и развитие музыкального образования в СССР. М., 1971.
4. Андреева Л. М., Бондарь М. А. Николай Михайлович Данилин // Искусство хорового пения. М., 1963.
5. Андреева Л. М. Методика преподавания хорового дирижирования. М., 1969.
6. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1973.
7. Багриновский М. М. Дирижерская техника рук. М., 1947.
8. Бажанов Н. Д. Танеев. М., 1971.
9. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., 1974.
10. Беляев В. М. Музыка // История культуры Древней Руси: В 2 т. М.; Л., 1951. Т. 2.
11. Берлиоз Г. Л. Дирижер оркестра. М., 1893.
12. Вопросы методики преподавания дирижерско-хоровых дисциплин в вузе культуры. Л., 1985.
13. Воспоминания о Рахманинове. М., 1962.
14. Вуд Г. Д. О дирижировании. М., 1958.
15. Глинка М. И. Литературное наследие: В 2 т. Л.; М., 1952. Т. 1.
16. Глинский М. Очерки по истории дирижерского искусства // Музыкальный современник. 1916. № 3.
17. Государственная академическая капелла имени М. И. Глинки. Л., 1957.
18. Дилецкий Н. П. Музыкйская грамматика. Спб., 1910.
19. Дмитриевская К. Н. Георгий Александрович Дмитриевский. Л., 1959.
20. Дмитриев А. Н. Полифония как фактор формообразования. Л., 1962.
21. Дранков В. Л. Природа таланта Шаляпина. Л., 1973.
22. Егоров А. А. Теория и практика работы с хором. Л.; М., 1951.
23. Елисеева В. С. Дирижерско-хоровая подготовка учителя пения на разных этапах развития музыкально-педагогического образования в России // Музыкально-педагогическая подготовка учителя. М., 1970.
24. Из истории советского музыкального образования. Л., 1969.
25. Искусство Артуро Тосканини: Воспоминания, биографические материалы, Л., 1974.
26. Казачков С. А. Дирижерский аппарат и его постановка. М., 1967.
27. Казачков С. А. О дирижерско-хоровой педагогике // Музыкальное исполнительство. М., 1970. Вып. 6.
28. Казачков С. А. О подготовке хоровых дирижеров // Советская музыка. 1958. № 5.
29. Кастанальский А. Д. Статьи, воспоминания, материалы. М., 1960.
30. Кашкин Н. Д. Сергей Иванович Танеев и Московская консерватория // Музыкальный современник. 1916. № 8.
31. Ковалев А. Г. Психология личности. М., 1970.
32. Ковин Н. М. Управление хором Пг., 1915.
33. Когадеев А. П. Техника хорового дирижирования. Минск, 1968.

34. *Конев А. Н.* Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения: Автореф. дис. М., 1968.
35. *Корабельникова Л. З.* Степан Васильевич Смоленский — энтузиаст русской хоровой культуры // Советская музыка. 1959. № 12.
36. *Корабельникова Л. З.* С. И. Танеев в Московской консерватории. М., 1974.
37. *Крутецкий В. А.* Психология. М., 1974.
38. *Локишин Д. Л.* Из истории русского хорового искусства // Работа с хором. М., 1972.
39. *Локишин Д. Л.* Музыкально-педагогические взгляды А. Д. Кастальского // А. Д. Кастальский. Статьи, воспоминания, материалы. М., 1960.
40. *Локишин Д. Л.* Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе. М., 1957.
41. *Ломакин Г. Я.* Автобиографические записки // Русская старина. 1886. № 3—9.
42. *Луначарский А. В.* О народном образовании. М., 1958.
43. *Майкапар С. М.* Музыкальный слух. Пг., 1915.
44. *Малько Н. А.* Основы техники дирижирования. М.; Л., 1965.
45. *Минин В. Н.* Ближе к практике // Советская музыка. 1975. № 2.
46. *Молева Н. М.* Этот непонятный XVII век // Знание — сила. 1974. № 2.
47. *Музалецкий В. И.* Михаил Георгиевич Климов. Л., 1960.
48. Музыкальное воспитание в СССР. М., 1978.
49. Музыкальное воспитание в странах социализма. Л., 1975.
50. Музыкальный труженик. 1907. № 22.
51. *Мусин И. А.* Техника дирижирования. Л., 1967.
52. *Мюнш Ш. Я.* — дирижер. М., 1960.
53. *Назайкинский Е. В.* О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
54. *Никольская-Береговская К. Ф.* Развитие школы хорового пения в России. М., 1974.
55. *Ольхов К. А.* О дирижировании хором. Л., 1961.
56. *Оссовский А. В.* Основные вопросы русской музыкальной культуры XVI и XVIII веков // Советская музыка. 1950. № 5.
57. *Письма П. И. Чайковского и С. И. Танеева.* М., 1916.
58. *Платонов К. К.* Проблемы способностей. М., 1972.
59. *Преображенский А. В.* Культовая музыка в России. Л., 1924.
60. Программы музыкальных предметов и истории искусств Московского Синодального училища. М., 1911.
61. *Птица К. Б.* Мастера хорового искусства в Московской консерватории. М., 1970.
62. *Птица К. Б.* Очерки по технике дирижирования хором. М.; Л., 1948.
63. *Птица К. Б.* Хоровое искусство — основа музыкальной культуры // Советская музыка. 1979. № 7.
64. *Равичер Я. И.* Василий Ильич Сафонов. М., 1959.
65. *Римский-Корсаков Н. А.* Полн. собр. соч. М., 1955. Т. 1.
66. *Римский-Корсаков Н. А.* Полн. собр. соч. М., 1963. Т. 2.
67. *Ромм М. И.* Беседы о кинорежиссуре. М., 1975.
68. *Сараджев К. С.* Статьи, воспоминания. М., 1962.
69. *Свешников А. В.* Хоровое пение — искусство истинно народное. М., 1962.
70. *Серов А. Н.* Залог истинного музыкального образования в С.-Петербурге // Избр. статьи: В 2 т. М., 1957. Т. 2.
71. *Сеченов И. М.* Элементы мысли // Избр. произведения. В 2 т. М., 1952. Т. 1.
72. *Скребков С. С.* Бортнянский — мастер русского хорового концерта // Ежегодник Института истории искусств. М., 1948. Т. 2.
73. *Скребков С. С.* Русская хоровая музыка XVII — начала XVIII века. М., 1969.
74. *Смоленский С. В.* Значение XVII века и его «кантов» и «псалмов» в области современного церковного пения так называемого «простого напева» // Музыкальная старина. Спб., 1911. Вып. 5.
75. *Смоленский С. В.* Курс хорового церковного пения. Спб., 1905.
76. *Стасов В. В.* Двадцатипятилетие Бесплатной музыкальной школы // Избр. соч.: В 3 т., М., 1952. Т. 3.

77. *Стасов В. В.* Концерты певчих гр. Шереметева // Музыкальный и театральный вестник. 1856. 26 февр.
78. *Стасов В. В.* Три русских концерта // Санкт-Петербургские ведомости. 1863. 30 апр.
79. *Танеев С. И.* Из научно-педагогического наследия. М., 1967.
80. *Танеев С. И.* Конспект лекции о вокальных формах // Советская музыка. 1953. № 1.
81. *Танеев С. И.* Подвижной контрапункт строгого письма. М., 1959.
82. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
83. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей. М.; Л., 1947.
84. *Тимофеев Ю. М.* Руководство для начинающего дирижера. М., 1935.
85. *Успенский Н. Д.* Основы методики обучения исполнительскому мастерству в древнерусском певческом искусстве // Мастерство музыканта-исполнителя. М., 1972. Вып. 1.
86. Хоровое и регентское дело. Спб., 1913. № 11.
87. ЦГАЛИ, ф. 662, оп. 1, 1901, ед. хр. 33, л. 40.
88. ЦГАЛИ, ф. 662, оп. 1, 1898 г., ед. хр. 32, л. 1—12.
89. ЦГАЛИ, ф. 662, оп. 1, 1917 г., ед. хр. 90, л. 1—10.
90. ЦГАЛИ, ф. 662, оп. 1, ед. хр. 18, л. 12.
91. ЦГАЛИ, ф. 77, оп. 2, ед. хр. 25, л. 6.
92. ЦГАЛИ, ф. 662, оп. 1, 1910 г., ед. хр. 34, л. 11.
93. ЦГАЛИ, ф. 662, оп. 1, 1916 г., ед. хр. 87, л. 1.
94. ЦГАЛИ, ф. 666, оп. 1, 1918—1919 гг., ед. хр. 6.
95. ЦГАЛИ, ф. 666, оп. 1, 1922 г., ед. хр. 30.
96. ЦГИАЛ, ф. 499, оп. 1, ед. хр. 2948, л. 1.
97. ЦГИАЛ, ф. 499, оп. 1, 1908 г., ед. хр. 2234, л. 112—132.
98. ЦГИАЛ, ф. 499, оп. 1, 1920 г., ед. хр. 2879, л. 4.
99. ЦГИАЛ, ф. 499, оп. 1, 1868 г., ед. хр. 1282; л. 4—5.
100. ЦГИАЛ, ф. 499, оп. 1. 1907 г., ед. хр. 2234.
101. *Чесноков П. Г.* Хор и управление им. М., 1961.
102. *Шереметьева Н. М. М. Г. Климов* — дирижер Ленинградской академической капеллы. Л., 1983.
103. *Юрлов А. А.* В первую очередь // Советская музыка. 1965. № 1.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Традиции отечественного дирижерско-хорового образования	4
Истоки и становление дирижерско-хорового образования	4
Хоровые училища Петербурга и Москвы	18
Роль С. И. Танеева в хоровом образовании и просвещении	45
Очаги хорового образования и просвещения	50
Бесплатная музыкальная школа	50
Пречистенские рабочие курсы	54
Народные хоровые академии	56
Пути развития дирижерско-хоровой специализации	62
О профессиональной направленности и профилизации обучения	63
Об организации и методике нового набора	72
Проблема дирижерских способностей в хоровой педагогике	81
О главных направлениях и тенденциях обучения хормейстера	92
Тенденции развития дирижерско-хорового образования	100
Вместо заключения. Хоровое просвещение — основа хоровой культуры	108
Библиография	114

**Васильев
Владимир Алексеевич**

**ОЧЕРКИ
О ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Редактор М. В. Киреева

Техн. редактор Е. Ф. Николаева

Худ. редактор О. М. Сунгурова

Художник Е. О. Мичурина

Корректор Л. Л. Павлихина

Сдано в набор 04.12.90. Подписано к печати 02.11.90. Бумага типографская № 2. Формат 60×90¹/₁₆. Гарнитура литературная. Печать офсетная. Объем 7,5 п. л. Тираж 1000 экз. Заказ 1084. Цена 1 руб.

ЛГИК им. Н. К. Крупской. 191065. Ленинград, Дворцовая наб., 2
