

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 9

Ніжин
2015

УДК 78(082)
ББК 85.31я43
П78

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 2 від 30.10.2014 р.

Рецензенти:

Щолокова О. П. – професор Національного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук;

Коваль О. В. – доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук

П78 **Проблеми** мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / відп. ред. О. Я. Ростовський. – Вип. 9. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 259 с.

Збірник склали науково-методичні статті викладачів, студентів та аспірантів факультету культури і мистецтв.

Висвітлюються актуальні питання мистецької освіти: методологічні проблеми формування особистості засобами музичного мистецтва, мистецтвознавчі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, проблеми мистецтвознавства та виконавського мистецтва.

УДК 78(082)
ББК 85.31я43

© О. Я. Ростовський, відповідальний редактор, 2015
© НДУ ім. М. Гоголя, 2015

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<i>Ростовський О.Я.</i> Природа музичного мистецтва як гуманізуючий чинник музичної освіти	5
<i>Вергунова В.С.</i> До проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва	14
<i>Дворник Ю.Ф.</i> Методологічні основи творчої педагогічної діяльності вчителя	19
<i>Ростовська Ю.О.</i> Педагогічні переконання вчителя хореографії: теоретико-методологічні аспекти	25
<i>Гусейнова Л.В.</i> Науково-методичні та практичні аспекти формування готовності до інструментально-виконавської діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва	35
<i>Яміна Я. О.</i> До сутності поняття "духовна культура особистості"	43
<i>Семененко І.М.</i> Феномен музичного мислення та методичні основи його розвитку	48
<i>Топчий Б.А.</i> Співдружність різних видів мистецтва як естетичний феномен	54
<i>Дегтяр В.О.</i> Організаційно-педагогічні умови формування естетичної культури особистості засобами музичної субкультури	64

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Мішедченко В.В.</i> Актуальні проблеми удосконалення дидактичної моделі професійної підготовки вчителя	70
<i>Спіліоті О.В.</i> Діагностика стану сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики	77
<i>Хоменко З.В.</i> Вокально-хорова робота вчителя музики	88
<i>Курсон В.М.</i> До питання вокальної підготовки майбутнього вчителя музики	94
<i>Остапенко Н.І.</i> Специфіка методичної підготовки майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти	99
<i>Сливко С.А.</i> Забезпечення студентів знаннями у процесі інструментально-виконавської підготовки	103
<i>Батрак М.Г.</i> Формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів музики засобами хорового мистецтва	109
<i>Пархоменко О.М.</i> Структура і зміст балетмейстерських умінь педагогів-хореографів	112
<i>Матвієнко С.І.</i> Контроль та оцінювання знань студентів спеціальності "Дошкільна освіта" з дисципліни "Художня праця та основи дизайну"	115
<i>Долматова М.П.</i> Підготовка студентів педагогічних університетів до естетичного виховання учнів	122

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

<i>Ростовська І.О.</i> Теоретичні основи формування мотивації учіння музичному мистецтву	128
<i>Кабриль К.В., Старовойт О.О.</i> Наукові підходи до проблеми формування ціннісних орієнтацій учнів мистецьких шкіл	140
<i>Раструба Т.В.</i> Зміст, шляхи, форми та методи особистісно-орієнтованого музичного навчання та виховання дітей шкільного віку	146
<i>Коваль О.В.</i> Педагогічні аспекти розвитку музичності учнів молодших класів	150
<i>Біла Н.І., Штурман Н.О.</i> Ансамблеве музикування: особливості організації	155
<i>Юдін А.А.</i> Пісенно-хорове виконавство як шлях духовного збагачення дитини	162
<i>Сікорська С.О.</i> Музично-просвітницька діяльність М.В.Лисенка, М.Д.Леонтовича та К.Г.Стеценка	167
<i>Терещенко Т.А.</i> До питання про взаємодію школи та сім'ї в музичному розвитку дитини	173

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

<i>Сірякова Г.В.</i> Тенденції розвитку сучасного хореографічного мистецтва	178
<i>Кафтанова С.В.</i> Сторінки української оперної шевченкіани	183
<i>Павленко О.М.</i> Особливості музично-виражальної системи джазового мистецтва.....	190
<i>Полянський В.В.</i> До сутності поняття "баян"	196
<i>Хоменко З.В., Довгаль С.О.</i> Формування та розвиток жанрів духовної музики.....	205
<i>Кальна Н.О.</i> Еволюція жанру етюд: ретроспективний аналіз.....	209
<i>Ваніна І.Є.</i> Концертмейстерська практика руских композиторів ХІХ – початку ХХ століть	215
<i>Дорохіна Л.О.</i> Особливості формування індивідуальної диригентської техніки	223
<i>Хоменко А.Б.</i> Основні вимоги до навчально-художнього репертуару в класі постановки голосу на факультеті культури і мистецтв	227
<i>Крутько Н.В., Довгаль С.О.</i> Методичні проблеми естрадного вокального навчання	232
<i>Кірнос Т.Н.</i> Шлях до професійної майстерності	236
<i>Хацько Л.Г.</i> Робота над віртуозним твором у класі фортепіано	240
<i>Максименко В.І.</i> Методичні аспекти викладання віртуозних рухів	245
<i>Ляшенко Т.В.</i> Вплив Імператорського російського музичного товариства на організацію музичної освіти Чернігівщини	253

РОЗДІЛ I

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 371.036

ПРИРОДА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ГУМАНІЗУЮЧИЙ ЧИННИК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Ростовський О. Я.

У статті крізь призму природи музичного мистецтва аналізуються теоретико-методологічні аспекти гуманізації музичної освіти. Наголошується, що гуманізація музичного навчання, виховання і розвитку має бути провідним критерієм їх успішності, а формування особистості учня – основою музичної освіти.

Музика – це духовне багатство суспільства. Її сприймання, як і творення й виконання, є неодмінною умовою існування суспільства, його розвитку, соціально значущого впливу цього виду мистецтва на людину. Завдяки сучасним засобам масових комунікацій музика стала звуковою атмосферою, яка оточує людину, відкрила широкі можливості для насолоди шедеврами музичного мистецтва. Вона посилює вплив на людину творів інших видів мистецтва, входячи з ними у взаємодію, супроводжує людину у багатьох сферах практичної діяльності й дозвілля.

Стала аксіомою думка про те, що музика робить людину розумнішою і сильнішою, добрішою і щасливішою. Розумнішою і сильнішою – збагачуючи її осмисленим і концентрованим емоційним досвідом, спонукаючи до роздумів про сутність життя і себе в ньому; добрішою – допомагаючи осягнути красу людських вчинків, проникнутися духом гуманістичного ставлення до життя; щасливішою – приносячи їй особливу радість, духовне піднесення, естетичну насолоду, що ґрунтуються на набутті людиною особливого знання про світ і про себе. За допомогою музики людина безмежно розширює свій внутрішній досвід, прилучаючись до досвіду багатьох поколінь. І в цьому, насамперед, полягає життєва цінність музичного мистецтва.

Зростання інтересу до питань музичної освіти пояснюється не тільки об'єктивними чинниками, про які йшлося, а й увагою сучасної науки до проблем особистості. Які глибинні закономірності осягнення людиною художнього світу

музики? Яка роль музичного мистецтва в духовному становленні особистості? Зрозуміло, що без вирішення цих питань жодна філософсько-соціальна чи педагогічна концепція особистості буде неповною.

Актуальність музичної освіти зростає також у зв'язку з тенденціями розвитку сучасного суспільства, коли подальше зростання ролі науки, абстрактного мислення, пізнання законів буття породжуватиме дедалі гострішу погребу в урівноваженні цього напрямку розвитку людини активізацією її емоційної сфери, духовних почуттів, здатності не лише мислити, а й переживати. Відтак музика відіграватиме все більшу роль у духовному житті суспільства.

Безперечно, вирішальна роль у становленні особистості належить самому життю. Жодне мистецтво не може замінити його. Але й життя не замінює мистецтво у формуванні особистості передусім тому, що воно дає людині можливість естетично пережити події, які вона через обмеженість свого життєвого досвіду і можливостей реально пережити не змогли б. А головне те, що індивідуальний досвід людини багато в чому визначається випадковими явищами, частковостями її особистого життя, мистецтво ж дає змогу подолати вплив цих випадковостей.

Музика здатна з надзвичайною точністю передавати різноманітні явища, пов'язані з життєвими емоціями людини, і у такий спосіб відтворювати багатство її почуттів і переживань. Вона впливає на людину і формує в її свідомості музичні образи оригінальною мовою – пульсацією ритмів, наростаннями і спадами мелодії, динамікою, темпом, тембром, гармонією, фактурою, регістром та іншими виразними засобами.

При цьому музика не просто інформує людину про світ почуттів, що виражається, а *заражає* її своїм змістом, привертаючи до себе увагу, ведучи за собою, стимулюючи активність сприймання і мислення. Цей спосіб вираження емоцій, що ґрунтується на "відтворенні" їх внутрішньої структури музичними засобами, дозволяє музиці передати найтонші відтінки настроїв і почуттів людини, стати скарбницею духовної культури, усього того, що передумало і пережило людство. Втілені музикою почуття не тотожні життєвим, адже вони завжди опосередковані художнім ідеалом, системою ціннісних уявлень композитора, виконавця, слухача.

Отже, специфіка естетичного впливу музики на людину полягає в тому, що вона викликає у неї відповідні естетичні переживання, динамічні, насичені образи й асоціації, спонукає до активної мисленнєвої діяльності, організує відповідну настроєність її духовного світу. Особлива ефективність впливу музики полягає в тому, що у різних людей актуалізуються різні, істотні для кожної з них переживання. *Особистість людини не просто виховується, а розвивається у найбільш значущому для неї напрямі. Відтак виховання музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного світу кожної особистості.* Воно не є ізольованим процесом, а пов'язане з соціальним і загальним психічним розвитком людини, здійснюється у контексті становлення її цілісної особистості.

Оскільки сфера функціонування музики лише частково підпадає під організоване музичне навчання і виховання, очевидно, що можливості музики у впливі на молоде покоління реалізуються не повністю. Щоб забезпечити досягнення загальної мети музичної освіти – **формування музичної культури особистості як невід’ємної частини її духовної культури**, – необхідно, передусім, *посилити гуманізуючі чинники цього процесу*.

У світлі ідей гуманізації музичної освіти стало аксіомою твердження, що метою навчання музики є саме розвиток особистості учня, а не набуття ним знань і умінь музичної діяльності, за якими залишається роль (хоча й найважливіша!) бути засобом цього розвитку. Проте на практиці це твердження нерідко є лише декларацією добрих намірів.

Уміння слухати і чути музику, виконувати і творити її не є вродженими якостями. Пізнавально-творчі можливості дітей розвиваються в їх власній активній музичній діяльності, бо лише вона є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань. У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів дитини, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов’язаний з виконанням музики. Це дає можливість розглядати сприймання як основу засвоєння втіленого в музиці досвіду естетичних ставлень до дійсності. Тому **головним завданням музичної освіти школярів визначено формування активного і зацікавленого музичного сприймання**.

Маючи емоційну природу, музичне сприймання зумовлене *естетичними переживаннями*, які виступають мірою загального ставлення людини до світу через пізнання, оцінку, насолоду, спілкування. Насамперед тут виявляється відчуття краси, яке інтенсивно захоплює нашу уяву, розум і емоційну сферу, стає для нас особливою цінністю.

У процесі естетичного переживання музики відбувається узгодження того, що одночасно властиве і слухачеві (емоційний досвід життя), і музичному творові (концентрація естетичних почуттів та інтонацій). Це узгодження набуває в свідомості слухача нової якості, яка на основі фантазії й уяви додомується ним як власний **"Я"-образ**.

Музичні переживання завжди усвідомлюються людиною як такі, що належать тільки їй, тому є суто суб’єктивними, особистісними. Вони стають особистісно-значущими для людини тоді, коли добуті її власними зусиллями, дістали її відгук. Це дає підставу розглядати естетичні переживання як один із основних показників музичної культури людини, рівня її духовного розвитку.

Сутністю музики є інтонаційне моделювання життєвих процесів, насамперед, суб’єктивних сторін життя. Тому в музичному сприйманні на перший план виходить пізнання суб’єктивного індивідуально-неповторного бачення світу людиною. Музичний твір, як об’єктивна основа сприймання, інтерпретується слухачем залежно від своїх індивідуальних якостей, психічного стану на час

сприймання, установок, життєвого і художнього досвіду, інтересів, потреб, смаків тощо. У результаті взаємодії об'єктивного і суб'єктивного у свідомості слухача складається уявлення про зміст твору.

Відтворення художніх образів є творчим актом, що наповнює людину відчуттями радості, натхнення, духовного пробудження. Воно дає змогу встановити через музичні образи зв'язок з життям, стати причетним до внутрішнього світу інших людей. Велику роль у цьому процесі відіграє **музична рефлексія** як усвідомлення своєї здібності сприймати музику, інтерпретувати власні враження від прослуханої музики, розуміти її, збагачувати власні відчуття особистісним смислом. Процес рефлексії означає звернення свідомості на самого себе, розмірковування над своїм психічним станом.

Рефлексивний аналіз відбувається на основі процесів самоусвідомлення себе у музиці, рефлексивних інтерпретацій сприймання та розуміння музичних творів, описання власних вражень від музики, музичної діяльності.

Суб'єктивний музичний образ, що виникає у слухача, не може збігатися з образом, втіленим у художньому творі через різний життєвий і художній досвід слухача, композитора і виконавця, різний рівень їх естетичної культури, художніх смаків тощо. Тому однакового співпереживання, так само як і двох однакових людей, бути не може. Хоча характер переживання визначається самою музикою, яка створює певне емоційне поле, в якому опиняється слухач, ні про яке упізнавання того, що саме хотів виразити композитор, або про співпереживання з автором не може йтися.

Формуванню суб'єктивного музичного образу в підсвідомості й свідомості, "входженню" його в духовне життя людини сприяє одночасна активізація її особистісного життєвого, естетичного і художнього досвіду. Він виявляється, насамперед, при виникненні у неї специфічних музично-образних асоціацій з іншими творами, жанрами, стилями, видами мистецтва тощо. Саме у цьому плані найбільш помітна роль музичної пам'яті. Чим вона багатша, тим ширше коло вражень збуджується, тим багатше і повніше враження від музики.

Як "живуть" підсумкові враження від прослуханого музичного твору і яким чином вони присутні у внутрішньому світі слухача? Насамперед, вони можуть розгортатися як роздуми про музику, як оцінне ставлення до неї, як узагальнення або послаблення власне звукових образів. Перестроюючи стрій власних почуттів, вольових прагнень і думок згідно відчутій логіки музичного викладу і розвитку, слухач водночас ніби узгоджує художній зміст музики зі своїм внутрішнім світом.

Сприймання музичного твору не можна ототожнювати з процесом пізнання в гносеологічному розумінні, оскільки **у процесі сприймання пізнається не сам твір, а та реальність, яку він відображає**. При цьому **музичне мистецтво оперує не поняттями в їх прагненні до точності й однозначності, а узагальненими значеннями чуттєвого, завжди мінливого переживання буття**.

У методологічному плані суттєва думка про те, що *в музичних творах людини відкривається не зовнішній, предметний світ, а світ душевних переживань. Через музичний твір людина пізнає дійсність, а також себе у цій дійсності.*

Відмінності у сприйманні одного й того ж твору різними людьми є наслідком природи сприймання як психічного явища, в якому завжди присутній суб'єктивний момент. Отже, *суб'єктивність сприймання й оцінки музичного твору є закономірністю його функціонування.* Однак було б помилкою на цій підставі робити висновок про повну довільність індивідуального сприймання. Пізнання твору спрямовується його інваріантними елементами (змісту і форми), завдяки яким ми відрізняємо один твір від іншого.

Під час сприймання музики художній і життєвий досвід слухача "включається" у процес творення суб'єктивного музичного образу. Слухач ніби "приспосовує" художній зміст до свого духовного світу і водночас внутрішньо перебудовується згідно з логікою розвитку музичних образів. Звідси випливає такий важливий методологічний висновок: *індивідуальність музичного сприймання – об'єктивна внутрішня необхідність, пов'язана з особистісним смислом.* Тому забезпечення і розвиток індивідуальності музичного сприймання є важливою умовою його формування і розвитку.

Учені обґрунтували положення про *неоднозначність змісту музичного твору, принципову множинність його виконавських, музикознавчих і слухацьких інтерпретацій.* Згідно цього музичний образ виступає як багатопрощаркове явище, яке у різний час може бути сприйняте по-різному навіть однією і тією ж людиною. Таке *розуміння багатозначності образного змісту має стати вихідною передумовою навчання дітей музики.*

Методологічного значення набуває визнання філософами *невичерпності художнього твору, багатозначності його змісту, специфічності інформації художнього тексту,* яка полягає у здатності розширюватися і збагачуватися завдяки включенню її в новий контекст суспільного й індивідуального життя. Враховуючи це, *вчитель не може ставити мету знайти якийсь еталонний зразок сприймання музичного твору або здійснити єдино можливий правильний його аналіз.*

Методологічне значення для формування музичного сприймання має висновок В.Медушевського про необхідність виявлення кожним слухачем особистісного смислу музичного твору. *Ніщо не може замінити учневі роботи його власної думки.* Тому слід довірливіше ставитися до емоційних вражень слухачів, спиратися не лише на теоретичні музичні знання, а й на широкі життєві та художні асоціації. *Нав'язування слухачам певної інтерпретації музичного твору, нерідко чужої їм, веде до зниження активності музичного слуху.* Вони позбавляються можливості самостійно мислити, усвідомлювати і систематизувати музичні враження.

Таким чином, *суб'єктивність музичного сприймання – закономірність функціонування музичних творів*. Однак було б помилкою на цій підставі робити висновок про повну довільність індивідуального сприймання. Пізнання музичного твору спрямовується його інваріантними елементами (змісту і форми), завдяки яким ми розрізняємо, наприклад, "Токкату і фугу ре мінор" Й.-С. Баха від "Елегії" М. В. Лисенка і не сприймаємо "Революційний етюд" Ф. Шопена як музику меланхолійну.

Відмінності у сприйманні одного й того ж твору різними людьми не є особливістю музики – вони є наслідком природи сприймання як психічного явища, в якому завжди присутній суб'єктивний момент. Однак у різномірності слухацьких вражень, які іноді навіть виключають один одного, завжди можна виявити щось спільне, котре має об'єктивну основу в самому творі. У контексті сказаного *розкриття співвідношення об'єктивного і суб'єктивного у музичному сприйманні є важливою методологічною проблемою музичної педагогіки*.

Навчання художній діяльності, якою є музичне сприймання, має свою специфіку. Насамперед, *музичне сприймання не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань, якогось алгоритму діяльності. Не можна нав'язати учневі конкретний образ, не порушивши законів музичного сприймання. Неможливо вкласти в учня особливе ставлення до життя, так само як неможливо відчувати "за нього"*. Тому слід враховувати, що музичне сприймання цінне саме своєю особливою неповторністю, індивідуальністю.

При формуванні музичного сприймання слід виходити з того, що не існує обов'язкових і правильних для всіх істин. Їх декларація здебільшого породжує мимовільну опозицію до творів, які самі по собі цього не заслуговують. Відтак одним із чинників впливу мистецтва на особистість є створення умов для самостійного відкриття особистістю естетичних цінностей твору, а не лише адаптації до усталених цінностей, для виявлення учнями власних творчих здібностей. Важливо, щоб учні самі могли встановлювати життєві зв'язки музики, переживали й усвідомлювали свої враження. Завдання вчителя у процесі музичного виховання зводяться не до того, щоб навчати, а створювати умови для виявлення учнями своїх творчих здібностей. Не нав'язуючи власних вражень і суджень, учитель повинен постійно підводити учнів до осягнення ціннісного ставлення композитора до вираженого в музичному творі змісту.

Аналіз численної літератури з проблем музичної освіти показує, що поки що не подоланий просвітницький підхід до розуміння завдань формування музичного сприймання. Досить поширеним є підхід до музичного навчання і виховання як формування діяльно-практичного ставлення до музики. Практика формування музичного сприймання, побудована на пошуку в творі якихось загальних ідей, теж не відповідає образній природі мистецтва, не допомагає розумінню її естетичної сутності, а отже, мало сприяє духовному збагаченню людини.

Перевантаження процесів художнього пізнання словесно-пояснювальною деталізацією змісту твору, спроба "наблизити" і "донести" масштабність художніх ідей до свідомості людини суперечить природі мистецтва. Бажання якомога скоріше перевести підсвідомі враження від твору в об'єктивні розумово-раціональні абстракції, нівелювання особистісної природи спілкування з мистецтвом, побоювання довільності індивідуальних суджень іноді зводить нанівець безпосереднє відчуття художнього образу і позбавляє людину природних процесів естетичного переживання як результату зосередженого напруження душі. Таке "програмування" призводить до того, що учень замість вираження свого суб'єктивного ставлення до мистецтва повторює чужі думки та оцінки, особистісно не проймаючись ними. Підкреслимо, що *художнє сприймання цінне саме своєю особливою неповторністю, індивідуальністю*.

Іноді висловлюються думки, що навчити сприйманню неможливо, що можна говорили лише про виховання культури музичного сприймання, показником якої є вміння слухача самоорганізовувати власне сприймання музики упродовж усього життя, удосконалювати його. Аргументація такого підходу така: оскільки якість музичного сприймання не залежить від вікових меж, марними є спроби дидактичного осмислення шляхів і способів входження учня в образний світ музики, прогнозування розвитку його музичного сприймання навіть на найближчу перспективу. Теза про принципову непередбачуваність музичного сприймання протиставляється усталеним у педагогіці уявленням про можливість цілеспрямованого розвитку музичного сприймання учня, передбачення результативності педагогічних впливів.

Зрозуміла однобокість або хибність таких суджень щодо формування музичного сприймання, пов'язана з неврахуванням природи музичного мистецтва і його сприймання, а також закономірностей становлення і розвитку особистості у процесі навчання і виховання.

Що означає заклик осягати музику методами, "адекватними природі мистецтва"? Це означає проникати в його сутність за допомогою мови, якою говорить саме мистецтво. Музика говорить мовою інтонації тому і розробка методів осягнення музики на інтонаційній основі є найбільш перспективним напрямком, оскільки дозволяє звести до мінімуму "білямузичні" прийоми, ввести дітей у музику найбільш природним шляхом, що відповідає природі музичного мистецтва.

З розуміння музичного сприймання як способу реалізації естетичного ставлення до музичного мистецтва випливає важливий методологічний висновок: чим більшу цінність має музика для особистості, тим повніше актуалізується її естетичне ставлення до неї у процесі сприймання. Тому музичне сприймання супроводжується почуттям переживання цінності, воно цінніше за своєю природою. Ціннісність сприймання визначає вибірковість ставлення до певних музичних творів, залежність соціального існування музики від ціннісної орієнтації людини, її світогляду.

Виокремимо основні положення, які мають слугувати методологічним орієнтиром при формуванні музичного сприймання учнів:

- шлях, що стимулює творчість, фантазію і пошук – один із найефективніших: він учить дітей мислити, пізнавати природу музики, її виразну силу і взаємозв'язок з навколишнім життям. Важливо, щоб спілкування з музикою викликало у них особистісне ставлення, власне переживання;
- музика має сприйматися як живе й захоплююче мистецтво, тому таким же живим і захоплюючим має бути навчання музики;
- слід прагнути до єдності музики як способу пізнання світу і музики як предмета пізнання. Якщо така єдність відсутня, то музика стає дисципліною, що вивчається так само, як хімія, математика, географія тощо;
- учні повинні виступати як активні суб'єкти навчального процесу, які у власній діяльності, відповідно до своїх вікових та індивідуальних особливостей, зі своїм, хоча й невеликим, але унікальним досвідом, відкривають дійсність, відтворену в музиці, по-своєму сприймаючи і переживаючи її. В активності самих дітей полягає величезний потенціал розвитку їхніх музично-творчих здібностей;
- у процесі формування музичного сприймання ставлення учнів до музичного мистецтва повинне набувати якомога більшої естетичної орієнтації. Важливо, щоб кожний прослуханий твір залишив слід у їхніх серцях;
- формування музичного сприймання немислиме без зв'язку із часом і навколишнім світом, у якому живуть учні й розвивається музичне мистецтво. Тому слід постійно враховувати процеси і явища сучасного мистецького життя, яке цікавить учня;
- важливо прагнути до того, щоб аналіз музичного твору не формував у дітей неправильні установки, не привчав їх шукати у музичному творі те, що йому невластиве, не робив спілкування з мистецтвом безплідним і не вбивав потребу в такому спілкуванні;
- слід враховувати, що мистецтво виховує особливим чином: силою того ставлення до дійсності, яким володіє автор і яке він відобразив у творі в цілому, а не окремими його якостями чи елементами музичної мови;
- глибока увага до неповторності й самоцінності результатів музично-творчої діяльності кожного учня;
- розвиток в учнів почуття успіху від власних музично-освітніх досягнень, упевненості в спроможності самостійно сприймати, осмислювати й інтерпретувати зміст музичних творів;
- в основі організації всієї музичної діяльності дітей має лежати органічне поєднання навчання і творчості;
- спонукання учнів до особистого самовдосконалення й самовираження у музично-творчій діяльності.

Найбільш істотним чинником, що характеризує спрямованість учня на музику, є **мотивація музичного навчання**. Ця спрямованість стає музичною мотивацією тільки по мірі того, як способи музичного вираження і розвитку стають внутрішніми способами вираження і розгортання емоційно-ціннісної сфери учня. Цей висновок має методологічне значення для музичного навчання.

Методологічно важливі для формування мотивації музичного навчання також такі положення:

- **особистісно привабливим у музиці є те, що відповідає системі потреб і життєвого досвіду людини;**
- **мотивувати музичну діяльність можуть тільки ті почуття, образи, ідеї, музичні враження, які попадають у життєві межі емоційно-оцінної сфери даної особистості.**

Отже, природа музичного мистецтва, специфіка його впливу на людину виступають важливими чинниками гуманізації музичної освіти дітей. Однак, щоб багатющі можливості благодатного впливу музики на духовний розвиток особистості учня були повністю реалізовані, вчитель має враховувати природу музичного мистецтва й особливості його сприймання людиною, що вимагає відповідної методики музичної освіти.

У цьому плані методологічно важливою є думка про те, що **не може бути універсальної методики формування музичного сприймання, прийнятної для всіх учителів**. Адже вся історія її розвитку показує, що *неможливо знайти єдину формулу осягнення музичного мистецтва, зробити універсальним те, що за природою своєю єдиничне, індивідуальне. Методичні знахідки повинні впливати з духовної сутності особистості вчителя, його власного бачення художньо-освітніх проблем, сприйняття конкретного музичного твору.*

Творча свобода вчителя має ґрунтуватися на правильних уявленнях про природу музики, її соціальні функції та можливості естетичного впливу на дітей, на глибокому знанні досягнень музичної педагогіки і передової практики, на відповідальному ставленні до дорученої справи. Важливо прагнути до того, щоб у процесі формування музичного сприймання в учнів не створювалися хибні установки на пошук у музичному творі того, що йому невластиве, що робить спілкування з музичним мистецтвом безплідним і вбиває потребу в такому спілкуванні.

Це вимагає роботи з учнями на тому інтелектуальному й художньо-творчому рівні, який визначається філософською сутністю музичного мистецтва, його гуманістичними та перетворюючими функціями в суспільстві. У цьому плані методологічного значення набуває думка про те, що **гуманізація музичного навчання, виховання і розвитку має бути провідним критерієм їх успішності, а формування особистості учня – основою музичної освіти**. Це означає, насамперед, глибоку повагу до неповторності й самоцінності результатів музично-творчої та музично-пізнавальної діяльності кожного учня.

УДК 378.016:7

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО
СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА****Вергунова В. С.**

У статті дається характеристика філософсько-естетичних, психолого-педагогічних підходів щодо сутності й змісту досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Визначено наукові положення, які мають теоретичне та методологічне значення для його формування.

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є однією із провідних проблем музичної педагогіки. Це зумовлено орієнтацією на становлення особистісних якостей майбутніх учителів музики у сучасних умовах їх підготовки до здійснення музично-освітньої діяльності. Водночас підвищення ролі аксіологічних засад навчання й виховання відповідає вимогам часу й суспільства до цих фахівців, які мають залучити дітей до духовної спадщини людства, втіленої у музичному мистецтві.

У науковій літературі проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва розглядається у кількох напрямках. Зокрема, філософський аспект висвітлюється у працях багатьох мислителів минулого та сучасності. До неї звертались Аристотель, Ю. Борев, Г. Гегель, В. Джеймс, І. Зязюн, В. Іванов, М. Каган, Н. Крилова, Л. Столович, І. Шитов та інші. Психологічний напрям складають праці І. Беха, Л. Виготського, К. Платонова, К. Роджерса, С. Рубінштейна та інших. Значний внесок у розкриття даної проблеми зробили Б. Асаф'єв, В. Максимов, В. Медушевський, Є. Назайкінський, А. Сохор, праці яких характеризують музикознавчий напрям.

Особливе значення мають дослідження, присвячені педагогічним аспектам досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, в яких вивчаються місце і роль досвіду особистості у навчально-виховному процесі (О. Вербицька, Дж. Дьюї, І. Лернер, В. Сериков, І. Якиманська), особливості формування ціннісного ставлення майбутнього вчителя до учнів (І. Бех, І. Зязюн, В. Сухомлинський), до педагогічної діяльності (Г. Болдирева, Т. Морозова, Н. Щепкіна). Крізь призму проблем музичної освіти формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва розглядається у працях Л. Арчажникової, Г. Ніколаї, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Шацької, О. Щолокової та інших. Однак дана проблема поки що далека від свого вирішення. В окремих працях вона розглядається лише частково, що пов'язується зі складністю та багатогранністю досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як своєрідного феномену.

Завдання статті полягає у висвітленні наукових підходів щодо сутності досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва та виявленні теоретичних аспектів його формування.

З давніх часів із поняттям "досвід" пов'язують розмірковування мислителів про можливість людини у своїх уявленнях створювати правильне відображення дійсності. При цьому, як відзначав англійський філософ Дж.Дьюї, його характеристика значною мірою зумовлюється тією позицією, якої дотримується той чи інший філософ. "Поняття досвіду є щоразу таким філософським конструктом, в якому відображені очікування філософів та сучасна їм філософська система", – підкреслював він [1, с. 80].

У різні періоди поняття досвіду набувало нових ознак. Так, його визначають як *спосіб* отримання знань про світ й самого себе (Д.Дьюї), *стан* свідомості (В.Соловйов), *результат* діяльності (В.Іванов), *якість* особистості, що охоплює знання, уміння, оцінки тощо, набуті у процесі взаємодії зі світом. Виходячи з того, який саме аспект дійсності розглядається мислителем, досвід може виступати як теоретичний, чуттєвий, практичний, індивідуальний, соціальний, внутрішній або зовнішній тощо.

І.Зязюн стверджує, що вживання цього поняття у різних значеннях є виправданим, бо при цьому маються на увазі різні сфери і властивості, які ним відображаються. Однак, слід розуміти, що йдеться про грані однієї сутності, адже досвід діалектично поєднує усі свої окремі вияви [2, с. 72].

Методологічне значення має висновок ученого про те, що досвід виступає необхідною основою діяльності і, водночас, формується у ній. "Нагромаджений досвід є результат минулої діяльності і початковий пункт діяльності наступної", – відзначає філософ [2, с. 72].

Цінними є думки І.Зязюна щодо формування досвіду. Зокрема він вважає, що для цього необхідно дотримуватись таких вимог:

- об'єкт має бути знайомий людині (тобто вона повинна знати хоча б у загальних рисах його суть, значення і властивості);
- він повинен мати для реципієнта безпосередній або опосередкований життєвий інтерес;
- необхідно, щоб через нього кожна людина могла пов'язати власне життя із життям усього суспільства [2, с. 32].

У психологічному аспекті вивчення особливостей досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва стосується питань розвитку особистості, взаємозв'язку досвіду і діяльності, обумовленості змістовного наповнення досвіду сферою культури, здатності особистості до спілкування та рефлексії тощо. Зокрема, В. Мясищев відзначав: "Розвиток особистості – це розвиток психіки, а отже, це розвиток і психічних процесів, що постійно ускладнюються, і накопичення досвіду" [7, с. 100].

На думку К.Платонова, у структурі особистості слід виокремити чотири підструктури: спрямованість, підструктуру психічних процесів, підструктуру біопсихічних властивостей та досвід, що включає в себе знання, уміння, навички та звички [6, с. 245].

У педагогічній науці поняття "досвід" зазвичай застосовується із позиції закріплення певного матеріалу або практичного застосування знань, умінь, навичок. Підкреслюється, що у ньому сконцентровані уявлення про те, що людина має знати, уміти та якими якостями володіти.

Дж.Дюї вбачав у досвіді важливий шлях навчання підростаючого покоління, який дає можливість учням самим пізнати матеріал завдяки особистій участі у реальних ситуаціях. "Відбиток, який залишає власне, особисте усвідомлення, формує позицію людини набагато глибше, ніж привнесене ззовні правило про те, як має бути; така сформована позиція становить справжню норму оцінювання, яку докладають до подальшого досвіду", – відзначав педагог [1, с. 187].

І.Лернер, В.Краєвський, М.Скаткін вважали, що зміст освіти включає в себе досвід пізнавальної діяльності, який виступає у формі її результатів – знаннях; досвід здійснення відомих способів діяльності – що характеризує уміння діяти за зразком; досвід творчої діяльності – що має форму умінь приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, який має форму особистісних орієнтацій [4, с. 6–7]. Останній істотно впливає на процес засвоєння знань, оскільки орієнтація лише на передачу необхідних знань, умінь та навичок у ході навчання без урахування того, яке ставлення вони викликають у тих, хто навчається, призводить до розриву між їх власними потребами та діяльністю.

Пізнання мистецьких явищ зумовлюється розвитком у особистості естетичного досвіду та естетичного ставлення до довкілля. Н.Крилова, досліджуючи особливості останнього, виокремлює чотири взаємопов'язані рівні. Так, *інформаційний* рівень передбачає накопичення інформації про об'єкт; *ціннісно-орієнтаційний* – характеризує вияв потреб, інтересу і цілей діяльності, а також того, заради чого людина оцінює інформацію; *нормативно-регулятивний*, котрий забезпечує співвідношення власної мисленнєвої та практичної діяльності з діючими у суспільстві естетичними нормами і критеріями оцінки; *предметно-практичний*, що визначає реалізацію естетичного ставлення у вигляді вербальної поведінки, творчої діяльності або спілкування з мистецтвом [3, с. 49].

У сфері музичної педагогіки проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва торкається важливих питань художнього пізнання, яке не зводиться лише до інтелектуальної діяльності, а неодмінно має поєднуватися з емоційною сферою особистості. Такий підхід передбачає нерозривну єдність музичного навчання й виховання. Розмежування цих процесів призводить до суто вузького розуміння досвіду та позбавляє особистісного забарвлення осягнення музичних явищ. Як відзначає О.Ростовський, музичне навчання харак-

теризує процес взаємодії вчителя й учнів із метою передачі одним і засвоєнням іншими досвіду музичної діяльності, а музичне виховання – забезпечує цілеспрямоване формування особистісного ставлення до творів музичного мистецтва [8, с. 4].

Відтак, ураховуючи багатогранність підходів, під досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва ми розуміємо складне, інтегративне утворення, що є основою освоєння музичного мистецтва та зумовлює утворення свідомого, вибіркового зв'язку з ним, ґрунтуючись на переживанні й осмисленні значущості музичних явищ. Разом з тим, він характеризує якість особистості, що охоплює сукупність індивідуальних властивостей: вражень, знань і вмінь, які є результатом музичної діяльності, спрямованої на виявлення і втілення музичних цінностей.

Загальну методологію процесу формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва складають філософські положення щодо феномену досвіду як основи пізнання дійсності, сутності мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості, природи художнього пізнання; особливостей естетичного досвіду, ролі мистецтва у формуванні особистості; провідні теорії розвитку особистості, психологічні аспекти досвіду; положення музикознавчої науки щодо музичної діяльності як творчого процесу, діалектичного взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі творення, виконання і сприймання музики.

Осмислення наукових джерел дозволило визначити наукові положення, які мають методологічне значення для формування досвіду ціннісного ставлення особистості до музичного мистецтва, а саме:

- розвиток людини як особистості зумовлюється її досвідом (К. Роджерс);
- досвід є не тільки передумовою певної діяльності, але й її результатом (І. Зязюн);
- до досвіду слід підходити як до динамічного явища, а не як до незмінної якості (Дж. Дьюї);
- досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва є сутнісною якістю особистості, що відображає її загальний і естетичний розвиток, та є основою взаємодії з естетичними цінностями (Л. Столович);
- основою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є музично-творча діяльність (Є. Назайкінський);
- формування досвіду ціннісного ставлення визначається співвіднесеністю музичних творів до потреб особистості й супроводжується впливом на її емоційну сферу, яка сприяє визначенню значущості музичних явищ (Г. Падалка).

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва здійснюється шляхом накопичення знань щодо специфіки музичних цінностей, розвитку ціннісних орієнтацій, здатності до осмислення значущості музичних творів, збагачення емоційної сфери особистості, її залучення до самостійної музично-творчої діяльності.

Особливістю знань як складової досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є їх аксіологічна спрямованість. Це зумовлюється ціннісною природою

музичного мистецтва та взаємодії з ним. Відповідний комплекс знань охоплює знання про об'єктивну й суб'єктивну цінність музичних творів і музичної діяльності; специфіку художніх цінностей; об'єктивні критерії і норми оцінювання музичних творів. Окрім того, при засвоєнні майбутніми фахівцями кола знань необхідно враховувати особливість музичного пізнання: єдність раціонального і емоційного. Оволодіння музичних положень тільки на інтелектуальному рівні, без емоційного забарвлення призводить до утворення абстрактних знань, які не мають особистісної значущості.

Основою складових, що сприяють визначенню об'єктивної та суб'єктивної значущості знань, а також забезпечують естетичну оцінку музичних явищ й підкреслюють спрямованість особистості щодо тих чи інших цінностей у світі музики, є емоційні реакції особистості. Вони, з одного боку, свідчать про цінність конкретного музичного твору, з іншого – спонукають до певної діяльності. Йдеться про почуття й переживання особистості, отримані під час спілкування з музичними явищами. Б.Неменський підкреслював: "Справжнім стимулом у житті... є внутрішнє, емоційне ставлення, і діями нашими, особливо у екстремальних умовах, керує саме воно. І поки таке ставлення не сформоване, не засвоєне, немає і справжньої вихованості, хоча людина й володіє знаннями, уміннями і навіть здібностями" [5, с. 33].

Здатність особистості оцінювати явища музичного мистецтва, готовність до вибіркової оцінної діяльності виявляється у ціннісних орієнтаціях. На їх основі можна робити висновок щодо рівня соціального та естетичного розвитку особистості, коли художня, зокрема музична вихованість стає дієвим засобом формування аксіологічних установок. У музичній сфері означена якість – це призма, яка визначає міру осягнення музики та пов'язана із індивідуальним усвідомленням світу музики.

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлюється залученням особистості до музично-творчої діяльності. Це передбачає оволодіння певними уміннями для її здійснення. Йдеться, насамперед, про комплекс умінь, необхідних для музичного сприймання. О.Ростовський виокремлює такі: уміння виявляти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; уміння відчувати жанрові ознаки у простих та розвинутих формах; уміння розрізняти на слух національно-стильові особливості музики та її драматургічний розвиток; уміння виявляти змістовність функціонування тих виразних засобів, які використані у творі [8, с. 21]. Завдяки ним особистість переживає, оцінює та осмислює музичні цінності, виявляючи власну суб'єктивну позицію щодо музичного мистецтва у вигляді інтересів, почуттів, ціннісних орієнтацій чи діяльності.

Отже, досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва характеризує результат взаємодії людини з цінностями музичної культури. Як сутнісна якість особистості, він включає в себе комплекс знань, умінь, вражень, набутих у процесі

осягнення музичних творів; визначає підготовленість до здійснення музично-творчої діяльності, переживання й осмислення музичних цінностей. Орієнтація у процесі підготовки майбутніх фахівців на формування цієї якості забезпечує особистісне забарвлення засвоєння змісту освіти; "зняття" об'єктивної значущості матеріалу і виявлення в ньому особистісного смислу.

Література

1. Дьюї Дж. Демократія і освіта / Дж.Дьюї. – К.: Академвидав, 2002. – 252 с.
2. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи / І.А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1976. – 176 с.
3. Крылова Н.Б. Эстетическое отношение: содержание и функции / Н.Б. Крылова. – М. : Знание, 1980. – 64 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о пробл. эстет. воспитания: кн. для учителя. – [2-е изд.] / Б.М. Неменский, – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
6. Платонов К.К. Система психологии и теории отражения / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1982. – 310 с.
7. Райгородский Д.Я. Психология личности: Хрестоматия. – Т2. – изд. 2-е. – Самара : Издательский Дом БАХРАХ, 1999. – 544 с.
8. Ростовський О.Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали : навчальний посібник / О.Я. Ростовський. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – 191 с.

УДК 378.091.12-051:004:78

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Дворник Ю. Ф.

Стаття присвячена розгляду методологічних положень, які лежать в основі педагогіки творчості вчителя. Наголошується, що розвиток його творчого потенціалу, формування творчих якостей та професійне самовдосконалення виступають основою фахової майстерності та забезпечують успішність у професійній діяльності.

Серед найважливіших проблем, що порушуються останнім часом у педагогіці вищої школи, чільне місце посідає проблема набуття випускниками вищих навчальних закладів професіоналізму у фаховій діяльності, розвитку в них необ-

хідних особистісних новоутворень. На якісно новий рівень виходять і вимоги до педагогічних працівників, які спрямовані на підвищення їх професійної майстерності.

Відтак значно актуалізується питання фахової підготовки вчителів, пріоритетного значення набуває розробка новітніх технологій навчання, які, в свою чергу, спираються на фундаментальний методологічний інструментарій, ґрунтуються на сучасних досягненнях вітчизняної та світової науки, узагальнюють передовий педагогічний досвід.

Учені наголошують, що знання фахівців повинні характеризуватися неперервним оновленням і розширенням. Для цього необхідне не лише постійне професійне самовдосконалення, а й активний розвиток творчих якостей, що, у свою чергу, має сприяти реалізації і самореалізації як у житті, так і в професійній діяльності. У цьому зв'язку С. Сисоєва підкреслює, що могутнім творчим потенціалом для людини в сучасному світі, її підтримкою і захистом, засобом адаптації до змін мінливого світу може і повинна стати професійна діяльність. Особи, здатні до творчості, легко адаптуються у будь-якому соціальному середовищі, життєвих і професійних ситуаціях. Дослідниця вважає, що здатності і можливості до адаптації знаходяться в них самих, у їхньому вмінні абстрагуватися від другорядних моментів, виділяти головне й істотне, бачити цікаве й перспективне, вибудовувати можливі варіанти вирішення проблем, практичних шляхів їх розв'язання, зосереджуватися на їх реалізації [8, с. 10].

Зауважимо, що перед нинішніми навчальними закладами педагогічної освіти стоїть завдання підготовки майбутніх учителів до життя у складних умовах ринкової економіки, відповідно до соціальних запитів суспільства на формування творчої особистості.

Оновлення педагогічного процесу в сучасній школі визначає нові вимоги до діяльності вчителя. Це має бути творчий педагог, здатний до розвитку задатків, таланту дитини, збереження її індивідуальності. У цьому розумінні проблеми підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів бачаться особливо актуальними, оскільки зумовлюються потребою сучасного суспільства у фахівцях, які б вільно володіли новітніми технологіями різних видів педагогічної діяльності, самостійно мислили, генерували оригінальні ідеї, приймали неординарні рішення; були спроможні до постійного самовдосконалення, самоосвіти, самоактуалізації та творчого саморозвитку [7, с. 109]. В. Загвязинський слушно зауважував, що вчительська професія здавна вважається творчою, але об'єктивна потреба у масовій педагогічній творчості особливо яскраво виявилася в наші дні [1, с. 70].

Як наголошують дослідники, у теорії та практиці вищої педагогічної освіти тривалий час панує традиція готувати не стільки вчителя-вихователя, скільки викладача того чи іншого предмета. Значно менше уваги приділяється становленню творчої особистості майбутнього вчителя, розвитку професійно-педагогічної спрямованості його мислення, озброєнню загальнопедагогічними знаннями й уміннями на ґрунтовній психологічній та фізіологічній основі. Отже, існує

суперечність між вимогами до педагогічної праці, яка повинна бути індивідуально-творчою, з одного боку, і типовою, заформалізованою підготовкою майбутнього педагога до професійної діяльності, з іншого боку [8, с. 81]. Нове розуміння людини, її можливостей і особливостей, новий рівень її розвитку і завдання дії в історично новій ситуації зумовили актуалізацію проблем діяльності та поставили низку дискусійних питань, з нею пов'язаних.

Педагогічна діяльність передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного, творчого розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [5, с. 128].

Разом з тим, творчість у сучасному світі дістала визнання своєї значущості, проблема формування творчої особистості вчителя стала найактуальнішою педагогічною проблемою, своєрідним замовленням суспільства.

Відтак, педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, практична педагогічна діяльність якого лише наполовину побудована на раціональних технологіях, друга її частина – мистецтво навчати і виховувати [2, с. 456]. Підтвердженням принципової важливості цього висновку є відомі слова Ш. Амонашвілі, що сьогодні діти страждають від нестачі вчительської творчості.

Креативність і творчість є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів діяльності вчителя, найповнішої реалізації його можливостей [10, с. 71]. С. Сисоєва зазначає, що педагогічна креативність вчителя розвивається впродовж усієї педагогічної діяльності і є вирішальним фактором просування до вершин педагогічної майстерності.

На основі аналізу і власних досліджень учена визначає такі ознаки педагогічної креативності вчителя:

- високий рівень соціальної і моральної свідомості;
- пошуково-перетворювальний стиль мислення;
- розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, визначати головне тощо);
- проблемне бачення;
- творча фантазія, розвинена уява;
- специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм);
- специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я", бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної діяльності);
- комунікативні здібності;
- здатність до самоуправління;
- високий рівень загальної культури [9, с. 7–8].

Слід констатувати, що розгляду проблем фахової підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності присвячено значну кількість дослідницьких праць у галузі психології і педагогіки. Учені відзначають, що педагогічна діяльність – це особливий вид висококваліфікованої розумової і практичної діяльності творчого, неповторного характеру, яка вирізняється високим рівнем підготовленості до практичної діяльності; що саме у творчій діяльності вчителя максимально виявляється його індивідуальність, самоствердження.

Творчим учителем С. Сисоєва вважає творчу особистість з високим ступенем розвитку мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного самовдосконалення, набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває вміннями формувати творчу особистість у навчально-виховному процесі [9, с. 6].

В. Загвязинський переконаний: для того, щоб підготувати у вузах фахівців, які б творчо ставилися до виконуваної роботи, слід навчати їх творчості. Разом з тим, учений називає й на існуючі суперечності, які виникають на шляху залучення майбутніх учителів до творчої діяльності, а саме: а) протиріччя між потягом до творчості та неможливістю повною мірою творчо реалізуватися без достатніх знань і досвіду; б) протиріччя, яке коріниться у самій природі творчого процесу: з одного боку, необхідно дати студентам певні зразки і правила, норми діяльності, а з іншого творчість не піддається жорсткій регламентації й алгоритмізації, вона не технологічна, їй важко навчати безпосередньо [1, с. 135].

На думку Г. Падалки, своєрідною "одиницею" педагогічної праці, невід'ємною частиною і сутнісним критерієм професіоналізму виступає досягнення педагогом творчого рівня оволодіння своєю професією. "Учитель, який творчо реалізує свої педагогічні здібності, розвиває й укріплює внутрішній потяг до самовдосконалення, вбачає сенс не тільки в самостійному творчому пошуку, а й у колективному, разом з учнями" [7, с. 122].

Виникає закономірне запитання: Що ж таке творчий вчитель, і яку діяльність він має здійснювати, щоб таким вважатися? На думку Д. Іванової, творчий вчитель – це особистість, яка має високий рівень педагогічної креативності (сюди включаються креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності). Такий вчитель характеризується відповідним рівнем знань предмета, що ним викладається, набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які за сприятливих для педагогічної творчості умов забезпечують його ефективну педагогічну діяльність з розвитку потенційних творчих можливостей учнів [3, с. 44].

Особливістю *музично-педагогічної діяльності* є те, що педагогічні завдання вирішуються засобами музики, а художньо-творчі параметри, як вказують О. Олексюк та М. Ткач, стають головною складовою діяльності вчителя музики. Відтак саме ці параметри слугують основою для його творчості [6, с. 93].

Отже, творча діяльність учителя має включати: комплексне варіативне використання фонду теоретичних знань і практичних умінь; бачення нової проблеми у знайомій ситуації, її розв'язання різними шляхами, самостійне комбінування і перетворення відомих способів діяльності в нові; творче використання різних поєднань засобів і прийомів навчання і виховання; визначення, у певних випадках, нових способів розв'язання педагогічних завдань, що вимагає від майбутнього вчителя народження власної, особистісно-значущої думки, творчого само-вираження.

С. Сисоєва звертає увагу на нерівномірність вияву творчості в різних видах професійної діяльності вчителя, тому для визначення рівнів творчої педагогічної діяльності вчителя доцільно розглядати різні напрямки його діяльності. Це положення вона вважає концептуальним.

Ученою, відповідно, розроблені й критерії творчої педагогічної діяльності вчителя, які за своєю сутністю є індивідуально-творчими і характеризують творчо-педагогічну діяльність учителя як творчий процес:

- розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів;
- раціоналізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу, зокрема, з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості;
- комплексне і варіантне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок;
- бачення нової проблеми у зовнішньо знайомій ситуації, знаходження варіантних шляхів її вирішення;
- застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації;
- проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення досвіду своїх колег;
- володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей;
- реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва;
- вияв гнучкості у виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях;
- оригінальне конструювання навчально-виховного процесу [8, с. 8].

Окрім того, специфіка педагогічної діяльності вчителя вимагає оволодіння ним багатьма професійними знаннями, вміннями й навичками. Зокрема, Є. Коваленко переконана, що професійно-педагогічна творчість формується за схемою: знання – вміння – майстерність – творчість. На її думку, кожна ланка є обов'язковою основою для наступної [4, с. 8].

Учитель, який формує творчу особистість, підкреслює О. Любарська, повинен бути новатором за своєю суттю. Тільки тоді нові ідеї, прогресивні принципи

та методи допоможуть йому створювати нові педагогічні технології, впроваджувати різноманітні інновації в навчально-виховний процес. І тільки тоді буде перебудовано всю систему виховання і навчання у бік підвищення її ефективності [7, с. 123].

Література

1. Загвязинський В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1988. – № 1. – С. 70–75.
2. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2003. – 528 с.
3. Іванова Д. Г. Розвиток творчої особистості вчителя в умовах вищої школи / Д. Г. Іванова // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2002. – № 4. – С. 43–46.
4. Коваленко Є. І. Формування творчої особистості майбутнього вчителя / Є. І. Коваленко // Шляхи вдосконалення професійної педагогічної підготовки вчителя в умовах перебудови вищої і середньої школи : тези науково-практичної конференції / відп. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 1990. – С. 7–8.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 5-те вид., доп. і перероб. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
6. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
7. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
8. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
9. Сисоєва С. О. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи / С. О. Сисоєва // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 6–14.
10. Смиренський В. М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. М. Смиренський ; Київський університет імені Тараса Шевченка. – К., 1998. – 16 с.

УДК 371.134:78

**ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕКОНАННЯ ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ****Ростовська Ю. О.**

Педагогічні переконання розглядаються крізь призму особистісного підходу до професії вчителя хореографії. На основі теоретичного аналізу змісту діяльності вчителя хореографії виокремлено педагогічні переконання методологічного та методичного рівнів, шляхи і джерела їх формування у студентів педагогічних вузів.

В умовах методологічної переорієнтації навчального процесу в загально-освітніх школах, активізації тенденцій особистісно-орієнтованого навчання і виховання дітей оновлюються й погляди на цілі, зміст, технологію педагогічної освіти. Стратегічним завданням педагогічних вузів стає підготовка вчителя, здатного перетворити засвоєння свого предмета у дієвий засіб розвитку особистості учня. Це вимагає досконалого оволодіння майбутніми вчителями фаховими знаннями і вміннями, методикою навчання, виховання і розвитку дітей.

Водночас ознайомлення зі станом професійної діяльності молодих випускників педагогічних вузів дає підставу говорити про значні труднощі, з якими вони стикаються при вирішенні освітніх завдань, виділити проблеми професійної адаптації вчителя-початківця. На нашу думку, ці проблеми значною мірою визначаються відсутністю стійких педагогічних переконань молодого вчителя, переважанням у його діях шаблону, бездумного копіювання та некритичного використання досвіду педагогів-наставників. Відтак постає необхідність такої фахової підготовки, яка б закріпила у майбутніх учителів діяльне ставлення до обраної професійної сфери, творчий стиль діяльності, прагнення до самовдосконалення. Особливо це стосується студентів, професійна діяльність яких пов'язана з мистецтвом, зокрема, майбутніх учителів хореографії.

Хореографія, як пластичне мистецтво, є своєрідним відображенням істотних аспектів духовного життя людини. Краса, закладена в граціозному пластичному русі тіла, породжує радість споглядання прекрасного. У мистецтві хореографії важливу роль відіграють внутрішній стан людини, її думки, почуття та вміння передати їх за допомогою танцювальної техніки. Тому формування особистісного (творчого й осмисленого) ставлення до хореографічного мистецтва, стає вихідним пунктом у визначенні змісту хореографічно-педагогічної освіти.

Особистість учителя хореографії можна розглядати як цілісну систему властивостей і характеристик, які уможливають професійну діяльність. Це людина, орієнтована на добровільне виконання важливих соціальних функцій в

суспільстві, індивідуальність зі своїми можливостями і здібностями. Тому неможливо розглядати психолого-педагогічні якості вчителя поза розвитком його особистості. По-перше, він засвоює необхідні знання, уміння і навички лише в особистісному контексті. По-друге, оволодіння професійною майстерністю здійснюється лише на індивідуально-творчому рівні. Тому будь-які знання, перш ніж втілитися в педагогічну практику, "пропускаються" крізь емоційно-ціннісні "фільтри" особистості.

Серед найбільш значущих якостей особистості сучасного вчителя хореографії (соціальна активність, педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, здатність до духовного спілкування, художньо-творчої діяльності і творчого пошуку) особливо виділяються його педагогічні переконання, які дозволяють йому додержуватися правильних орієнтирів у своїй діяльності, вірити у перетворювальну функцію мистецької освіти, бачити діалектику педагогічного процесу, його внутрішній суперечливий характер, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях і правильно їх інтерпретувати. *Рівень сформованості педагогічних переконань характеризує ступінь підготовленості вчителя хореографії до художньо-освітньої роботи з дітьми.*

Це й зумовило обрання предметом наших наукових розвідок проблему формування педагогічних переконань майбутніх учителів мистецтва. У даній статті висвітлено теоретико-методологічні аспекти формування педагогічних переконань як якісної характеристики особистості вчителя хореографії.

Виходячи із поставленого завдання, розглянемо глибше сутність поняття "переконання", враховуючи те, що залежно від тлумачення його філософами, психологами і педагогами, воно наповнюється різним змістом.

Філософська наука під переконанням розуміє інтелектуально-емоційне ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного) через єдність доведення і віри. Якщо знання є духовним ставленням людини до предмета знання, а істина – відношенням знання до предмета знання, то переконання становить *ставлення людини до знання як до істини. Доведення*, яке в складі переконання є обґрунтуванням істинності знання за допомогою інших знань, і *віра*, як почуття в істинності знання, можуть узгоджуватися між собою, певним чином суперечити одне одному, перетворюватися одне в одне. Знання в єдності з переконанням в його істинності становить думку, а в єдності з переконанням і прагненням до діяльності на його основі – ідеєю [5, с.485].

Утворюючи упорядковану систему поглядів (політичних, філософських, естетичних, професійних, наукових тощо), сукупність переконань, поряд із принципами та ідеалами, виступає як світогляд, який є формою суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності; визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому. Наявність стійких переконань свідчить про високий рівень

активності особистості, мірилом якої є органічна єдність знань, переконань і практичної дії [3, с. 413].

Психологи розглядають переконання як усвідомлену потребу особистості, яка спонукає до дії згідно власного життєвого досвіду і ціннісних орієнтацій; як психічний стан, який характеризується стійкими поглядами, щирою впевненістю у правильності своїх думок і поглядів; як суб'єктивну готовність особи до діяльності; як стійку якість особистості, яка виражає її готовність до застосування знань у якості регуляторів своєї свідомості й поведінки [3, с.413].

Переконання ґрунтуються на міцних знаннях в обраній сфері, які тісно переплітаються з волею і становлять зміст мотивів діяльності, справляють істотний вплив на напрям мислення і дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки, формують установки людини. Однак, на відміну від знань, переконання завжди мають особистісний характер. Якщо про знання людини можна судити по її судженнях, то про переконання – тільки по її справах. Тому переконання включають у себе вольовий компонент, тобто готовність реалізувати відповідну ідею, виконати певну дію.

Для глибшого з'ясування сутності переконання розглянемо основні наукові категорії, які допомагають розкрити його зміст: *відношення, знання, воля, істина, істинність, віра, доведення*.

Психологи розглядають *відношення* як систему зв'язків людини зі світом та іншими людьми. В основі відношень лежать потреби і мотиви, емоційні стани і почуття, спрямовані на предмет відношення; оцінки суб'єктом певних предметів і явищ, які мають особистісну значущість; ціннісні орієнтації особистості тощо. Найчастіше відношення особистості мають інтегральний характер, коли названі компоненти можуть поєднуватися.

За своєю спрямованістю відношення можуть бути орієнтовані на певні об'єкти, на світ, на інших людей, на самого себе, суспільство в цілому. Відношення можуть розрізнятися за *рівнем значущості*, тобто за тим, наскільки вони торкаються базових потреб особистості; за *стійкістю*, тобто за тривалістю існування; за *інтенсивністю* пов'язаних з ними психічних процесів і переживань особистості [2, с. 84]. Отже, особистість людини є продуктом розвитку її життєвих відношень, суспільних за своєю природою.

Знання, як основа формування переконань, є формою духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності. Категорією знання визначається, як бачить індивід світ: як низку конкретних об'єктів, чи як складну систему їх закономірностей і відношень; як фіксовану структуру – чи як динамічний процес; спирається він тільки на власний досвід – чи використовує величезний суспільний досвід, закодований в культурі та науці.

На противагу думці, яка може бути результатом суб'єктивної позиції, знання визначається соціально-практичним процесом зведення одиничного досвіду до

рівня загальнозначущого результату. Якісний зміст знань характеризується тим, якою мірою вони дають відповідь на основні світоглядні питання: що таке світ, що таке людина і що таке "Я" людини в цьому світі. Знання переходять у світогляд тоді, коли вони набувають характеру переконань; коли вони органічно входять до свідомості людини, спрямовуючи її діяльність.

Воля – духовний феномен, одна із сутнісних сил людини, яка полягає в її здатності мобілізувати й спрямувати свої психічні та фізичні сили на розв'язання завдань, що постають перед нею і вимагають свідомого подолання суб'єктивних і об'єктивних труднощів і перешкод; виявляється в самодетермінації та саморегуляції своєї діяльності й різних психічних процесів [5, с. 87]. Через волю абстрактний зміст мети приходять у відповідність із реальними умовами її реалізації. Воля як певна організація і спрямування діяльності людини не може функціонувати без переконання, віри та сподівань, завдяки яким формується модель бажаного майбутнього, конкретизується мета діяльності, здійснюється вибір вчинку.

Істина, як якісний показник ставлення людини до знання, є адекватним відтворенням у пізнанні об'єктивної дійсності, результатом певного, визначеного практикою гносеологічного відношення, при якому пізнавальний образ суб'єкта виступає як правильне відображення дійсного стану об'єкта; вираженням зв'язку пізнання з дійсністю, збігом пізнавальних образів з об'єктом [5, с. 247-248].

Ідея істини, як ціннісного пізнання, це ідея певного співвідношення поняття та предмета, суб'єктивного визначення буття речей у розумі. Ще Платон зауважив, що внести істину в душу неможливо, як неможливо примусити бачити сліпого. Так само як знання неможливо дати, їх можна лише взяти.

Істинність, як гносеологічна оцінка висловлювань щодо їх адекватності певним явищам, характеризує відношення висловлювань до предметної дійсності. Якщо висловлювання відображає те, що має місце в дійсності, то його розглядають як істинне; і навпаки, якщо висловлювання не відповідає дійсності, його вважають хибним [5, с. 513]. У цьому плані *істинність* відрізняється від поняття "*істина*", оскільки характеризує не саму адекватність пізнавальних образів дійсності, а знання про цю адекватність чи про формально-логічні вимоги відображення й оцінки істинних висловлювань.

Важливою складовою процесу формування переконань людини виступає *віра*. У філософському розумінні *віра* - це форма і спосіб сприйняття соціальної інформації, норм, цінностей та ідеалів суспільного життя, коли вони, не будучи даними власним практичним чи пізнавальним досвідом, приймаються як очевидні факти чи характеристики об'єктивної дійсності, суцього і належного; засіб освоєння досвіду попередніх поколінь; одна з категорій світогляду [5, с. 81]. Віра формується як здатність сприймати і переживати можливе як дійсне, ймовірне як вірогідне. У системі наукового світогляду віра спирається на досягнення науки і становить важливий момент формування переконань.

Психологічна наука розглядає *віру* як особливий стан психіки, який полягає в повному і безумовному прийнятті людиною певних відомостей, явищ, подій або власних уявлень і висновків, які можуть виступати в подальшому основою її "Я", визначати її вчинки, судження, норму поведінки і ставлення [3, с. 49]. Прийняття певного твердження за істинне ґрунтується не стільки на об'єктивному факті чи доведенні, скільки на емоційно-вольовій сфері [4, с. 30]. Отже, віра виражає внутрішні переконання суб'єкта в істинності ідеї, правильності плану її практичної реалізації. Звертаючись до практичної ідеї без переконань в істинності ідеї, яку вона збирається втілювати в життя, людина позбавлена вольової установки, цілеспрямованості.

У філософському розумінні *доведення* – це логічна форма встановлення істинності тієї чи іншої думки на основі знань, істинність яких безсумнівна. Логіка розглядає доведення як процес думки, що полягає в обґрунтуванні істинності якогось положення за допомогою інших положень, істинність яких встановлена раніше [1, с. 205].

Доведення, як особливі логічні дії, спрямовані на обґрунтування істинності якоїсь думки, за певних умов можуть забезпечити появу в людини впевненості в достовірності знань, які їй передаються. Без такої впевненості не можуть виникнути стійкі переконання.

Доведення, яке в складі переконання є обґрунтуванням істинності знання за допомогою інших знань, і віра як почуття в істинності знання можуть узгоджуватися між собою, певним чином суперечити одне одному, перетворюватися одне в одне. Знання в єдності з переконанням в його істинності становить думку, а в єдності з переконанням і прагненням до діяльності на його основі – ідеєю.

Категорія "переконання" тісно пов'язана з діяльністю людини. Поза цим зв'язком неможливо говорити про наявність будь-яких переконань взагалі. Ідея стає переконанням, коли вона конкретно реалізується в житті, так само, як теорія набуває життєвого смислу лише поєднуючись з практикою. Для характеристики переконання необхідно також враховувати те, як вони сформувалися: *стихійно* чи на основі *усвідомлення* людиною суті знань, які складають його основу.

Психологи виокремлюють чотири істотні ознаки будь-якого переконання:

- а) інформаційний зміст знання (ідеї, концепції);
- б) діяльно-вольове ставлення особистості до змісту знань і результатів їх практичного втілення;
- в) суб'єктивно-логічна оцінка отриманої інформації;
- г) соціально-ціннісні орієнтації особистості.

З названих ознак впливають такі напрямки аналізу переконань: інформаційний, діяльно-вольовий, суб'єктивно-логічний, соціально-ціннісний.

Оскільки доказовість переконань визначається змістом ідей і концепцій, необхідний *інформаційний підхід*, що дозволяє проаналізувати певні знання з

позиції того, *правильно* (істинно) чи *неправильно* (хибно) відображають вони дійсність.

Діяльно-вольовий напрям аналізу зумовлюється ставленням особистості до змісту знань та їх практичним утіленням.

Суб'єктивно-логічний напрям аналізу переконань виявляє ставлення особистості до знань (ідей, концепцій), які лежать в його основі. Це виражається в *доведенні* (раціональному поясненні) або *недоведенні* (стихійному сприйнятті) вихідної інформації. У першому випадку людина вимагає, щоб її зміст був достатньо обґрунтований в межах набутих знань, у другому – не розуміє або не задумується над питанням про те, наскільки вони обґрунтовані. У такий спосіб раціонально-критичному підходу протиставляється некритичне прийняття ідей (концепцій) на віру.

Соціально-ціннісний напрям аналізу виявляє смисложиттєву активність особистості, її зацікавленість або незацікавленість у певній концепції, вибіркоче ставлення до життєвих і духовних цінностей, ієрархію переваг.

Залежно від змістовного наповнення переконання можуть бути політичними, моральними, естетичними, релігійними, професійними, педагогічними тощо. У контексті нашої статті зупинимось на сутності педагогічних переконань учителя.

На наш погляд, це сукупність знань і уявлень про явища педагогічної дійсності, які усвідомлюються вчителем як істинні та зумовлюють його діяльно-вольову поведінку. Це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, відповідною установкою та готовністю до педагогічної праці, стійким способом поведінки; визначається рівнем розвитку педагогічних знань і формується на основі суспільного досвіду та усвідомлення значущості мети педагогічної діяльності.

Педагогічні переконання є системотворною якістю особистості вчителя. Поряд із знаннями, почуттями і волею вони виступають головним елементом його самосвідомості, що виражається в самопізнанні, самоаналізі, самокритиці, самооцінці, на основі яких усвідомлюється рівень знань, досвіду, характер можливостей, які, в свою чергу, стають основою для вироблення принципів пізнавальної і практичної діяльності, життєвої позиції, постановки цілей, визначення шляхів і способів їх досягнення, соціальної активності, педагогічної спрямованості, ціннісних орієнтацій.

Джерелом утворення педагогічних переконань є не тільки обмежений особистий досвід професійної діяльності, а й досвід суспільний, представлений у змісті свідомо засвоєних педагогічних знань. Формування переконань завжди пов'язане з переживанням. Якщо знання, фіксуючи сутність явища, можуть і не викликати в людини особливих емоцій, то переконання поєднані з переживаннями, обумовленими процесами реального життя.

Процес формування педагогічних переконань виступає як відтворення педагогічної культури, накопиченої в суспільстві, та стимулювання внутрішнього саморозвитку особистості майбутнього вчителя. Він зумовлюється синтезом

можливостей, педагогічних здібностей, соціальної активності особистості, вимог діяльності, які визначаються особливостями її змісту, засобів, умов, організації тощо. На основі цього синтезу і включення особистості до педагогічної діяльності формується суб'єкт діяльності зі своєю позицією, професійними планами, переконаннями, поведінкою, ставленням до результатів діяльності.

Чільне місце у формуванні педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії посідає вивчення фахових методик. Їх головне завдання – закласти теоретичні основи діяльності педагога-хореографа, необхідні йому для подальшої самоосвіти та вдосконалення педагогічної майстерності. Це вимагає викладання методики на тому інтелектуальному і художньо-творчому рівні, який визначається соціальною природою хореографічного мистецтва, його гуманістичними й перетворюючими функціями в суспільстві. Провідні ідеї, що визначають загальну спрямованість діяльності вчителя, мають стати його особистими педагогічними переконаннями, підґрунтям його педагогічного кредо (наприклад, ідеї розвивального навчання, педагогіки співробітництва, гуманізації педагогічного процесу тощо).

Досвід показує, що в багатьох наукових положеннях, які підносяться студентам у курсі методики, вони здебільшого не можуть самостійно розібратися. Наукові істини, подані догматично, не дають змоги, наприклад, знайти зв'язок між метою і конкретними завданнями хореографічної освіти дітей; між дидактичними принципами і їх урахуванням у конкретних ситуаціях художнього навчання школярів; між загальними функціями методів навчання і їх реалізацією у реальному освітньому процесі; між віковими особливостями дітей та особливостями окремого учня, виявами його хореографічних здібностей, готовності до навчальної діяльності тощо.

У процесі методичної підготовки складається багато навчальних ситуацій, коли студент не має змоги перевірити істинність знань, які подаються викладачем чи викладені в методичній літературі, оскільки йому нерідко бракує попередніх знань або практичного досвіду. Через те йому доводиться спочатку засвоювати можливе як дійсне, ймовірне як вірогідне. Слід також враховувати, що студент може віддавати перевагу ірраціональній вірі без будь-яких доведень у випадках, коли він не в змозі засвоїти надмірно складні або недоступні йому знання.

Тому великого значення набуває встановлення довір'я до викладача як носія відповідних знань, і безумовне прийняття їх за очевидні без перевірки власним практичним чи пізнавальним досвідом. Цей висновок впливає з тези про те, що *прийняття певного знання за істинне ґрунтується не стільки на об'єктивному факті чи доведенні, скільки на емоційно-вольовій сфері.*

Теоретичний аналіз педагогічних переконань вчителя хореографії дозволив виділити їх методологічний та методичний рівні.

Як відомо, методологія педагогіки є системою знань про вихідні положення, основи і структуру педагогічної теорії, принципи підходів і способи набуття знань, які правильно відображають мінливу педагогічну дійсність. Відтак

методологія педагогіки мистецтва є системою знань про основи теорії мистецької освіти, принципи і способи дослідження мистецько-педагогічних явищ. На основі цих знань розробляються методологічні концепції вирішення проблем педагогіки мистецтва, методи дослідження процесу мистецької освіти, критерії оцінки традиційного і новаторського у педагогічній діяльності тощо.

Педагогічні переконання вчителя хореографії методологічного рівня ґрунтуються, насамперед, на знанні наукової методології мистецької освіти. До них передусім відносяться переконання

- у визначальній ролі навчання у художньому розвитку особистості;
- у необхідності цілісного розвитку як загальних, так і художньо-творчих здібностей;
- у визначальному значенні творчої діяльності;
- у невичерпності художнього твору, багатозначності його змісту, принципів множинності його мистецтвознавчої та виконавської інтерпретацій;
- у необхідності виявлення кожною людиною особистісного смислу художнього твору;
- у гуманістичній спрямованості творчих форм художнього спілкування з мистецтвом;
- у тому, що мистецтво є засобом цілісного виховання духовного світу особистості, а не лише художнього чи естетичного виховання, як це часто стверджується;
- що художнє сприймання не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань, якогось алгоритму діяльності;
- що хореографічне мистецтво може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль лише тоді, коли людина навчиться сприймати, переживати і розуміти хореографічні композиції як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки, життєві образи й асоціації;
- що змістовність сприйняття художньо-пластичних образів залежить від духовного багатства особистості, її художнього досвіду;
- що навчати хореографії – не стільки передавати знання і вміння, скільки виховувати, формувати особистість учня, його ставлення до світу, розвивати художні смаки тощо.

Педагогічні переконання методичного рівня виступають як частковий вияв методологічних переконань, їх зміст визначається специфікою методики як галузі педагогічної науки, що вивчає теоретичні аспекти навчання певному предмету, зокрема, хореографії, а саме: закономірності, принципи, завдання, зміст, організацію, форми і методи хореографічної освіти дітей. Однак методика хореографічного навчання і виховання виступає не тільки галуззю педагогічної науки,

а й галуззю мистецтвознавства, психології хореографічних здібностей, художньої діяльності тощо.

Методичні переконання ґрунтуються на взаємозв'язку теоретичних знань з безпосередньою практичною роботою вчителя і формуються в умовах його професійної підготовки та шляхом самостійного набуття знань і вмінь у педагогічній діяльності, вивчення методичної літератури.

До методичних переконань слід віднести, передусім, переконання:

- у необхідності поєднання різноманітних форм і методів хореографічної освіти;
- у тому, що центральною ланкою педагогічного процесу має бути не хореографія як шкільний предмет або засіб організації дозвілля дітей, не конкретна хореографічна композиція, а особистість учня з її інтересами і запитам;
- що будь-яка форма спілкування з хореографічним мистецтвом має вчити дітей сприймати і переживати його як виражений у пластиці танцю зміст;
- що розвиток хореографічних здібностей є неодмінною умовою хореографічної освіти дітей;
- що музично-ритмічне почуття є основою хореографічно-творчої діяльності;
- що музично-пластичне почуття може розвиватися тільки у процесі хореографічної діяльності;
- що музично-пластичні уявлення виникають і розвиваються не самі по собі, а лише в процесі діяльності, яка вимагає наявності цих уявлень;
- що рівень художньо-творчого розвитку школярів залежить від керівництва вчителем їхньою художньо-пізнавальною діяльністю;
- що без урахування внутрішньої готовності учнів до хореографічної діяльності педагогічні впливи вчителя будуть неефективні;
- що завдання вчителя у процесі хореографічної освіти полягають у тому, щоб створювати умови для виявлення учнями своїх творчих здібностей, самостійного відкриття естетичних цінностей хореографічного мистецтва, а не лише адаптації до усталених цінностей;
- що розвиток хореографічних здібностей дітей забезпечується їх активним включенням до хореографічної діяльності, яка відповідає поставленій меті;
- що чим активніша й різнобічніша хореографічна діяльність учнів, тим глибше їхнє пізнання хореографічного мистецтва;
- що хореографічні композиції, які пропонуються учням для вивчення, повинні відповідати або перевищувати їхні можливості в засвоєнні хореографічної лексики;
- що емоційний вплив учителя залежить від уміння зацікавити дітей хореографічним мистецтвом, обрати доцільну форму спілкування;

- що відповідність педагогічних впливів учителя особистісним виявам дітей приводить у дію рушійні сили процесу хореографічної творчості;
- що шкільний вік багатий на приховані можливості художньо-творчого розвитку, які важливо своєчасно помітити і підтримати тощо.

Важливою характеристикою означених переконань є їх спрямованість на активний, творчий, інноваційний підхід до виконання вчителем хореографії професійних функцій.

Педагогічні переконання, сформовані на основі доведення, характеризуються більшою стійкістю, що ґрунтується на впевненості в істині. Вони дозволяють вчителю ігнорувати протилежні думки шляхом їх заперечення і тим самим поглиблювати власну впевненість. Показником глибини переконання є його поширення на всі ситуації, які торкаються його сутності. Справжня впевненість в істинності того чи іншого знання, може бути досягнута тільки в процесі або повноцінного обґрунтування викладачем, або самостійного проникнення в сутність явищ у ході власного доведення.

Отже, урахування особистісних якостей майбутнього вчителя хореографії, зокрема, педагогічних переконань, має величезне значення для вирішення завдань удосконалення його професійної підготовки. Формування ставлення студентів до фахових знань як до істини має досягатися шляхом створення ситуацій самостійного доведення істинності цих знань. Цьому сприятиме створення творчої атмосфери в навчальному процесі, що має базуватися на принципах педагогічної взаємодії, співтворчості, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальних завдань, корекції змісту і технології педагогічної підготовки з урахуванням професійних установок, ціннісних орієнтацій та мотивів, індивідуально-особистісних особливостей та можливостей майбутніх педагогів-хореографів; максимальне наближення змісту навчальних занять з фахових дисциплін, особливо з методики викладання хореографії, до освітньої практики.

Література

1. Жеребкін В.Є Логіка: Підручник / В.Є.Жеребкін. – Харків: Основа, 1995. – 256 с.
2. Психология личности: Словарь-справочник / Под ред. П.Горностая и Т.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
3. Психология: Словарь /Под общей ред. А. В. Петровского и М.Г.Ярошевского.– М.: Политиздат, 1990.– 494 с.
4. Психологічний словник / За ред. В.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
5. Ростовський О.Я. Теоретичні основи методики викладання музичної педагогіки майбутнім учителям музики / О.Я.Ростовський / Наукові записки НДПУ: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2003. – № 3. – С. 18-21.
6. Філософський словник /За ред. В.І.Шинкарука. – К.: Вид-во УРЕ, 1986. – 800 с.

УДК 371.134:785

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-
ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Гусейнова Л. В.

У статті викладено основні результати дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. Висвітлюються суть проблеми і шляхи її вирішення.

Педагогічні проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва й усталеною практикою навчання у вузі; між теоретичною та виконавською підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання та вміння у професійній діяльності; між необхідністю формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності та відсутністю в системі підготовки педагогів-музикантів відповідного методичного забезпечення. Ключем до розв'язання багатьох проблем є спрямування інструментально-виконавської підготовки на формування готовності до цієї діяльності.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у багатьох працях, присвячених питанням професійної підготовки майбутнього вчителя музики (О.Абдулліна, Л.Арчажнікова, І.Зязюн, З.Квасниця, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна та ін.). Зокрема, ученими розглянуто питання формування виконавських умінь (І.Гринчук, В.Крицький, Є.Куришев, В.Муцмакер), виконавської (М.Давидов, Т.Юник) та педагогічно-виконавської майстерності (І.Мостова), музично-педагогічної (В.Мішедченко, С.Деніжна) і музично-виконавської культури (Н.Згурська), індивідуального стилю виконавської діяльності (Є.Йоркіна), розвитку виконавських якостей (Є.Скрипкіна), виконавської активності (С.Єгорова), методів розвивального навчання (Г.Ципін), принципів добору навчального репертуару (Р.Верхолаз) тощо. Однак у спеціальній літературі категорія "готовність майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності" поки що не знайшла достатнього розкриття, що негативно позначається на практиці навчання студентів у інструментальних класах. Не приділяється належної уваги вихованню професійно необхідних якостей майбутнього педагога-музиканта, які б забезпечили високий рівень його готовності до інструментально-виконавської діяльності в школі.

Аналіз проведених музично-педагогічних досліджень засвідчує зростання уваги вчених до проблем загальної та інструментально-виконавської підготовки

майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, розглядалися питання професійно-естетичної готовності вчителів (М.Веселовська, Н.Комишева, Т.Левшенко), готовності до музично-естетичного виховання школярів (Г.Астахова, Г.Черушева Т.Зотеева), до публічного виступу (Л.Бочкарьов), диригентсько-хорової діяльності (Т.Смирнова) тощо. Учені визначають готовність як активnodіючий стан особистості, що віддзеркалює зміст поставлених музично-освітніх завдань та умови їх виконання. Такими умовами вони вважають ступінь складності, новизну і проблемний характер цих завдань; обставини музичної діяльності, особливості її стимуляції; мотивацію і прагнення до досягнення результату; самооцінку власних можливостей; емоційно-виконавський досвід; здатність до самоконтролю регуляції стану готовності тощо.

Враховуючи багатогранність підходів до розв'язання проблеми формування готовності і відсутність єдності у трактовці сутності цього багатоаспектного поняття, ми визначилися з основним змістом дефініції *"готовність до інструментально-виконавської діяльності"*. Це складне особистісне утворення ми розуміємо як *домінантний стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності*. Вона є результатом певного досвіду людини, що ґрунтується на позитивному ставленні до діяльності, усвідомленні її мотивів і потреб, що в сукупності визначають її результативність. Такий підхід дозволяє виявити взаємозв'язок та взаємозалежність структурних компонентів готовності (мотиваційно-вольового, когнітивно-аналітичного, креативного, ціннісно-орієнтаційного, операційного) і є за методологічною позицією для аналізу цього феномену й керування процесом його формування

Мотиваційно-вольовий компонент включає стійку зацікавленість майбутньою професією; розвиток мотиваційної сфери, що формує установку на інструментально-виконавську діяльність; управління вольовою сферою, котра ґрунтується на мотивації й коригує діяльнісне ставлення до навчання.

Когнітивно-аналітичний компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду; розвитком аналітичного та активізацією виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно необхідними якостями, що свідчать про придатність до інструментально-виконавської діяльності, забезпечують самореалізацію у ній.

Креативний компонент складає розвиток художньо-творчих умінь (музично-виконавських, імпровізаційних), які, у свою чергу, формують професійно важливі якості – емпатію, артистизм, рефлексію, самостійність, творчу активність, ініціативність.

Ціннісно-орієнтаційний компонент зумовлює необхідне формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісних орієнтацій, смаків,

ідеалів) оцінної діяльності, яка ґрунтується на прийнятій в суспільстві системі цінностей і соціальному досвіді.

Операційний компонент акумулює застосування технологічного арсеналу, оперування набутими знаннями та уміннями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і під час його виконання.

При проведенні дослідно-емпіричної роботи ми виходили з таких теоретичних положень:

1. Інструментально-виконавська діяльність – це складний багатоаспектний і багатофункціональний процес вияву музикантом власних творчих якостей, розкриття його індивідуальності, віддзеркалення набутого естетичного та виконавського досвіду, асоціативних зв'язків. Як і будь-яка інша діяльність, вона передбачає наявність мотиву, що надає їй спрямованості та відповідає інтересам, потребам, ціннісним естетичним орієнтаціям виконавця.

2. Поряд з діяльністю композитора, інструментально-виконавська діяльність є повноцінним видом художньої творчості, яка має свої особливості, зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей виконавця, специфікою художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю цього виду мистецтва. Вона передбачає сформованість комплексу умінь: музично-аналітичних, технічних, художньо-інтерпретаційних, музичного сприймання, оперування набутими музично-теоретичними і виконавськими знаннями.

3. Основу інструментально-виконавської діяльності складає виконавська культура, яка є сукупністю професійних якостей та знань, що знаходять свою проекцію у відповідних уміннях і забезпечують високий рівень цієї діяльності. Вона передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні.

Ми виходили також з того, що проблеми підвищення ефективності та якості інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики можуть бути вирішені шляхом удосконалення процесу навчання, впровадження нових технологій формування готовності майбутнього педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяльності. Вирішити дані проблеми, на наш погляд, можливо шляхом створення відповідних умов: цілеспрямованого розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики, формування виконавської культури особистості як основи її готовності до інструментально-виконавської діяльності, опори на метод активізації виконавської практики. Лише комплексне забезпечення означених умов сприятиме повноцінному інструментально-виконавському розвитку студента. Ключем до розв'язання багатьох проблем є спрямування інструментально-виконавської підготовки на формування готовності до цієї діяльності.

Ураховуючи змістовну структуру готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності, критеріями її сформованості вважаємо:

- наявність спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності (мотиваційно-вольовий компонент), показниками яких було визначено: інтерес до інструментально-виконавської діяльності, розвиненість потреби у виконавській діяльності, виконавську волю, наполегливість і відповідальність у прагненні до оволодіння музичним інструментом, педагогічну спрямованість навчально-виконавської діяльності;

- ступінь теоретичної підготовки (когнітивно-аналітичний компонент). Показниками цього критерію виступили: системність, достатність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства і методики опрацювання музичних творів, розуміння жанрових і стильових особливостей твору, змістовність і переконливість аналізу музичного твору, точність відтворення тексту музичного твору, обізнаність у нормах виконавського мистецтва;

- міра творчої спрямованості особистості (креативний компонент). Цей критерій визначається такими показниками: розвиненість емоційно-артистичної сфери виконавця, самостійність й оригінальність виконавської інтерпретації, здатність до сценічного перевтілення, розвиненість образного мислення, творча ініціатива;

- сформованість естетичних ціннісних орієнтацій (ціннісно-орієнтаційний компонент). Показники: художньо-естетичні смаки та ідеали, музичні уподобання, судження й оцінки музичних явищ, виконавська рефлексія, виявлення власного ставлення до музичного твору;

- рівень технічної майстерності (операційний компонент), показниками якого визнано: інтонаційна виразність та гнучкість виконання, його технічність і стабільність, сценічна свобода та художня доцільність використання виконавських прийомів, виконавський досвід.

Умовне виділення означених критеріїв дало змогу діагностувати та виявити динаміку формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, ефективно коригувати цей процес.

Проведене констатувальне дослідження показало, що серед студентів випускних курсів музичних факультетів переважає середній *{виконавської грамотності}* рівень сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності (55,6%), що виявилось в усвідомленості спонукальних мотивів, задовільній теоретичній підготовці, слабо вираженій творчій спрямованості особистості, відносно стійких естетичних ціннісних орієнтаціях, частково сформованій технічній майстерності.

Рівень *виконавської індіферентності* (низький) відзначається у 14,4% студентів з малоусвідомленою мотивацією, елементарною теоретичною підготовкою, індіферентною емоційно-артистичною сферою, поверховими ціннісними орієнтаціями, частково сформованою технічною майстерністю.

Достатній рівень (*виконавської компетентності*) виявлено у 24,4% майбутніх учителів музики, що продемонстрували усвідомлену мотивацію, достатню теоретичну підготовку, добре виражену творчу спрямованість, відносно глибокі естетичні ціннісні орієнтації, достатньо сформовану технічну майстерність.

До високого рівня (*виконавського професіоналізму*) ми віднесли лише 5,6% студентів, що показали усвідомлену й аргументовану мотивацію, ґрунтовну теоретичну підготовку, яскраво виражену творчу спрямованість, досить глибокі й аргументовані естетичні ціннісні орієнтації, сформовану технічну майстерність.

Такий стан сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності не відповідає потребам сучасної школи й зумовлює необхідність розробки, впровадження та експериментальної апробації нових технологій, спрямованих на її підвищення.

Здійснена діагностика готовності до інструментально-виконавської діяльності сприяла визначенню провідних напрямків проведення дослідно-експериментальної роботи. До цих напрямків ми віднесли: розвиток спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності; поглиблення теоретичної підготовки; формування прийомів творчої діяльності; збагачення естетичних ціннісних орієнтацій; підвищення рівня технічної майстерності; активізацію виконавської практики.

Основу формувального експерименту склали такі концептуальні положення:

- формування готовності до інструментально-виконавської діяльності – це складний діалектичний процес взаємодії викладача і студента, що передбачає загальнонаукову і загальнокультурну підготовку, передавання знань і умінь інтелектуальної та практичної діяльності, формування прийомів творчої діяльності;
- процес формування готовності до інструментально-виконавської діяльності має бути цілісним, тобто між дисциплінами, які забезпечують інструментально-виконавську підготовку, повинні існувати дієві інтерактивні зв'язки;
- готовність до інструментально-виконавської діяльності як стійка характеристика особистості забезпечується продуктивною реалізацією набутих у цій діяльності виконавських знань та умінь.

В основу експериментально-дослідної роботи була покладена *дидактична модель* формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності. Сутність означеної моделі визначається такими основними положеннями: *мета* формування готовності майбутня вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності полягає у розвитку інтегруючої здатності особистості музиканта-педагога до осмислення, переживання й інтерпретації музичного твору, його виконавського втілення; *основою* готовності до інструментально-виконавської діяльності є виконавська культура студента, яка формується в процесі його інструментально-виконавської підготовки. *Завданнями* інструментально-виконавської підготовки визначено: художньо-виконавський розвиток

студента шляхом засвоєння ним загальних закономірностей музичного виконавства, методів і прийомів роботи з творами; формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів; виховання їх творчих та вольових виконавських якостей; оволодіння різноманітним за жанром та стилем художнім репертуаром; виховання навичок самостійної роботи над музичними творами. Інтегруючим *змістом* підготовки виступили система знань щодо музичного мистецтва та видів музично-виконавської діяльності; художньо-творча пошукова діяльність щодо вирішення виконавських технологічних проблем; досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості до дійсності, втіленої у творах музичного мистецтва; формування нових способів діяльності на основі вже відомих, що потребують самостійного перетворення раніше засвоєних знань й умінь; накопичення різноманітного за жанром та стилем художнього репертуару.

Дидактична модель формування готовності до інструментально-виконавської діяльності включала такі *методи*: словесні (пояснення, розмірковування, діалог); практичні (порівняння, зіставлення, асоціацій, аналізу й синтезу та диференціації окремих елементів, метод демонстрації – виконавський показ музичного твору); проблемно-пошукові (створення проблемних ситуацій, активної пошукової діяльності, інтегрований метод альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень); індуктивні (метод інтегрованого навчання, метод моделювання); самостійної роботи. *Контроль* за сформованістю готовності студентів до інструментально-виконавській діяльності здійснювався за результатами поточного, підсумкового та відстроченого оцінювання знань та умінь.

Відповідно до цього нами було запропоновано спеціальну методику, що передбачала цілеспрямований розвиток компонентів готовності до інструментально-виконавської діяльності, етапність у проведенні експериментального дослідження.

Метою першого (*кумулятивного*) етапу (I-II курси навчання) визначено послідовний розвиток усіх компонентів, набуття базового виконавського досвіду шляхом раціонального добору та дозування навчального матеріалу, широкого використання словникової, довідникової літератури. Він включав підготовку студентів до інструментально-виконавської діяльності, а саме: накопичення теоретичних знань і практичних умінь, структурованих певними модулями (інформаційно-теоретичним, технологічно-практичним, технологічно-діагностичним); системне навчання студентів елементарним фактурним формулам і комбінаціям, виховання уміння мобільно оперувати ними під час гри; розвиток пальцевої моторики і тембрально-динамічного багатства звуковидобування. Найбільш доцільними на цьому етапі виявилися методи порівняння, зіставлення, асоціацій, аналізу й синтезу та диференціації окремих елементів, виконавського показу музичного твору.

Домінантою другого (*репрезентативно-творчого*) етапу (III курс навчання) виступив творчо-конструктивний розвиток студентів. В експериментальній роботі

ставилися завдання творчого характеру, спрямовані на активізацію виконавського мислення. Виконання творів повторного репертуару розвивали у студентів емоційно-образну сферу, вдосконалювали виконавську майстерність, виховували сценічну витримку і поведінку. Діалогічне (з викладачем) та публічне (зі студентами) обговорення власних сценічних виступів стимулювало творчу ініціативу, впевненість у собі, виконавську рефлексію. На цьому етапі застосовувалися методи активної пошукової діяльності, інтегрованого навчання, інтегрований метод альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень.

Мета третього (*творчо-самостійного*) етапу (IV курс навчання) полягала в синтезі всіх компонентів готовності до інструментально-виконавської діяльності шляхом застосування методу активізації виконавської практики, зорієнтованого на активізацію самостійної роботи студентів (написання рефератів з означених проблем інструментального виконавства, самостійне вивчення музичних творів) та концертної діяльності (удосконалення виконавсько-артистичних якостей студентів, набуття психологічного "загартування" та естрадного спокою, впевненості у власних виконавських силах).

Результати підсумкових вимірювань кожного етапу дозволили виявити динаміку формування готовності до інструментально-виконавської діяльності студентів експериментальної та контрольної груп.

Проведене дослідження дало можливість зробити такі висновки у теоретичному та практичному аспектах:

1. Специфіка виконавської діяльності вчителя музики дозволяє розглядати інструментальну підготовку як важливий компонент професійного становлення студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. Аналіз наукових досліджень, присвячених цьому питанню, виявив значущість проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Однак розробці методики формування цього феномену приділено недостатньо уваги, оскільки розглядаються здебільшого лише її окремі аспекти. Водночас формування готовності до інструментально-виконавської діяльності - це складний багатогранний процес, дослідження якого потребує постановки, вивчення та розв'язання цілої низки методологічних та методичних проблем.

2. Готовність студентів до інструментально-виконавської діяльності визначається як домінантний стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності. Аналіз структури готовності до інструментально-виконавської діяльності став підставою для виокремлення таких її компонентів: мотиваційно-вольового, когнітивно-аналітичного, креативного, ціннісно-орієнтаційного, операційного. Розвиток *мотиваційно-вольового* компоненту зорієнтовано на формування різноманітних установок особистості, що зумовлюють інструментально-виконавську діяльність, стійких інтересів,

переконань, спонук і потреб. *Когнітивно-аналітичний* компонент передбачає збагачення теоретичних знань у царині виконавського мистецтва, виражальних можливостей різноманітних елементів музичної мови; завданням *креативного* компоненту є розвиток почуттєвої сфери виконавця, мобільності виконавської реакції; здатності до творчого спілкування з музичним мистецтвом. *Ціннісно-орієнтаційний* компонент включає сукупність індивідуальних уподобань студента, ціннісних уявлень, оцінних суджень, усвідомлення *оцінки власних* виконавських дій. *Операційний* компонент забезпечує застосування технологічного арсеналу, оперування набутими знаннями та вміннями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і його виконання. З'ясовано, що готовність до інструментально-виконавської діяльності як стійка характеристика особистості забезпечується єдністю означених компонентів, продуктивною реалізацією набутих виконавських знань, умінь та навичок в активній інструментально-виконавській діяльності.

3. Визначено критерії діагностування стану сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності, а саме: наявність спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності, ступінь теоретичної підготовки, міра творчої спрямованості особистості, сформованість естетичних ціннісних орієнтацій, рівень технічної майстерності. Виявлено чотири рівні її сформованості у майбутніх учителів музики: низький – рівень виконавської індиферентності, середній – виконавської грамотності, достатній – виконавської компетентності, високий виконавського професіоналізму, Встановлено, що серед майбутніх учителів музики переважає середній рівень (виконавської грамотності) готовності до означеної діяльності.

4. Експериментально доведено, що ефективність формування готовності до інструментально-виконавської діяльності у майбутніх учителів музики залежить від створення таких педагогічних умов: цілеспрямованого розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики, формування виконавської культури як основи готовності до інструментально-виконавської діяльності, опори на метод активізації виконавської практики.

5. За даними дослідження, у процесі підготовки майбутніх учителів музики оптимальною виявилася запропонована дидактична модель формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, що включає визначення мети, основи, завдань, змісту інструментально-виконавської підготовки, форм і методів організації навчально-виконавської діяльності та здійснення контролю за її ефективністю.

6. Аналіз результатів дослідної роботи підтвердив результативність поетапного формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності. Організована у такий спосіб навчальна діяльність на кожному з етапів (кумулятивному, репрезентативно-творчому, творчо-самостійному) забезпечила цілеспрямоване формування компонентів готовності та поступове підвищення загального

рівня готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності.

7. Проведена дослідно-експериментальна робота показала ефективність обраної методики і підтвердила висунуту гіпотезу, що виявилось в якісних змінах спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності, поглибленні теоретичної підготовки, збагаченні естетичних ціннісних орієнтацій, підвищенні технічної майстерності і творчої спрямованості особистості, тобто тих складових, що визначають рівень сформованості готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності.

У чому ж теоретичне і практичне значення дослідження поставленої проблеми? Насамперед, у науковій розробці актуальних питань теорії і практики інструментально-виконавської підготовки студентів, а саме: у висвітленні методологічних та практичних аспектів формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, що служитиме основою подальшого наукового пошуку; розкритті теоретичних основ процесу її формування; обґрунтуванні педагогічних умов, які розширюють уявлення про можливості оптимізації цього процесу; спрямованості на вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики у педагогічних закладах освіти; розробці та апробації експериментальної методики навчання; запровадженні умов, які сприяє ефективності процесу формування у студентів готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Звернення до проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності крізь призму музичної педагогіки дозволило суттєво розширити усталений погляд на зміст педагогічних завдань у процесі фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта. Запропонований підхід вимагає синтезування знань з педагогіки, психології, музикознавства, мистецтвознавства та інших наук, що вивчають увесь спектр процесу формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ДУХОВНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ"

Яміна Я. О.

У статті розкрито сутність поняття "духовна культура", її соціальні функції та зміст; виявлено структурні компоненти духовної культури та критерії її сформованості.

З активним розвитком сучасної науки та техніки дедалі менше звертається увага на духовний розвиток особистості та суспільства. Тому об'єктивними причинами, які актуалізують важливість вирішення проблем духовного життя, є

гостра необхідність в утвердженні ефективних шляхів формування духовної культури людини.

Духовна культура особистості – поняття динамічне і широке. Любов і ненависть, вірність і зрада, шляхетність і підступність, толерантність і мстивість, воля і рабське приниження – високі слова, що характеризують наявність чи відсутність духовної культури.

Термін "духовна культура" осмислюється філософами як результат реалізації здатності переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі (С.Б. Кримський); комплексне утворення, основними компонентами якого виступають світоглядні, моральні та естетичні характеристики, подання Істини, Добра і Краси (А. Бріль); переконання і цінності (М.К. Мамардашвілі); установка на розташування і повагу до кожного (Т. Флоренська); синтез знання і гуманістичної етики, віра в людину (Ф.К. Мамедов); культивування кожною людиною загальнолюдських цінностей в інтелектуальній, етичній та естетичній сферах (І.А. Бокачев).

Найбільш узагальнено і ґрунтовно поняття духовної культури визначає М.Каган, який стверджує, що духовна культура – це процес і результат розвитку і функціонування сукупності форм суспільної свідомості (моральної, естетичної, економічної, політичної, правової, релігійної і т.д.), які виявилися в науці, мистецтві, освіті та інших сферах буття і реалізації інтелектуально-сутнісних сил людини [4].

Поняття "духовна культура" – це поєднання близьких за своїм змістом понять "духовність" та "культура". Це не випадково, оскільки ці поняття характеризують людину як соціального суб'єкта, як особистість; вони оцінюють особливості і характер її соціальної діяльності, громадської активності. Отже, поняття "духовність" не є синонімом поняттю "духовна культура". Воно іманентно властиве йому і, відображаючи спрямованість суб'єкта, виступає вектором процесу розвитку духовної культури, що визначає його спрямованість. Як стійкий стан суб'єкта, духовність виявляється повною мірою лише на високому рівні розвитку духовної культури.

В.Бачинін, розглядаючи поняття "духовність" та "культура" з позицій діалектики мети та засобів, стверджував, що культура виступає засобом формування духовності, а духовність – метою розвитку індивідуальної культури. Ці поняття, на думку вченого, відображаючи соціальне зовнішнє та внутрішнє життя особистості, рухаються і переходять один в одного.

Форми вияву духовності різноманітні: будь-який вид громадсько корисної діяльності може стати сферою її вияву, оскільки духовність полягає не у самій діяльності, а у ставленні людини до неї, у тому, як вона її бачить і оцінює, які інтереси і потреби змушують її займатися цією діяльністю [1].

Становлення духовності, духовне самовдосконалення особистості – процес, який нерозривно пов'язаний з саморозвитком. Це – напружена діяльність, спрямована на позитивну зміну себе: своїх думок, почуттів, вчинків, на розвиток своїх

здібностей, можливостей, на позитивні зміни навколишнього середовища, на подолання буденності, на оволодіння вищим сенсом людського життя. Важливою умовою становлення духовності є реалізація особистісного підходу (у навчанні та вихованні).

Духовна культура є неодмінним продуктом суспільства. Проте специфіка її полягає в тому, що продукти духовної культури виявляють свою суть лише ідеально, духовно. Матеріальні явища і предмети служать лише формою вияву ідейного змісту духовного життя. А тому поняття "духовна культура" дещо вужче поняття "культура". Духовна культура – складова культури в цілому, що охоплює мистецтво та філософію.

Змістовним ядром поняття "духовна культура" вважається активне, творче і разом з тим відповідальне ставлення особистості до життя. Повнота творчої самовіддачі нерозривно пов'язана зі слугуванням суспільству, що і є найвищим проявом індивідуальної духовної культури. Але самовіддачі має передувати постійне збагачення особистістю свого духовного світу досягненнями загальнолюдської культури, адже віддавати буде просто нічого. І головний засіб на цьому шляху – невтомна праця над власним самовихованням і самоосвітою [3].

Існує принципова різниця між ідейними утвореннями окремої людини і духовним життям суспільства. Безумовно, духовне життя окремої людини і суспільства тісно пов'язані між собою. Між ними немає безодні. Але ідеї окремої людини лише в тому випадку стають частиною духовної культури, коли набувають суспільного значення.

Духовна культура як елемент духовного життя, суспільних, духовних відносин включає в себе певну систему цінностей, знань, переконань, світоглядних орієнтацій, норм, традицій в органічній єдності з соціальною, гуманістично значущою діяльністю людей щодо освоєння, творення буття. Духовна культура створюється діяльністю соціальних суб'єктів і спрямована на перетворення суспільного буття, розвиток сутнісних сил людини, зокрема її духовності, їх всебічну самореалізацію; це не тільки свідомість, а й соціальна активність, перетворююча діяльність особистості, яка вимірюється обсягом створюваних нею духовних, соціогуманістичних цінностей.

Завдання духовної культури полягає у формуванні таких культурних потреб та інтересів людей, які б були спрямовані на більш повне і глибоке освоєння ними всього багатства культури, створення умов для розвитку та функціонування її цінностей, самоствердження та самоактуалізації людської особистості.

У науковій літературі виділяють певні соціальні функції духовної культури. Серед основних таких функцій – пізнавальна, комунікативна, регулятивна, прогностична, ціннісно-орієнтаційна, які органічно взаємопов'язані між собою. Але, на думку багатьох культурологів, філософів, інтегруючою функцією духовної культури є людинотворча функція.

Духовна культура особистості, з психологічної точки зору, складається з таких культур: інтелектуальна (знання, мислення), моральна (честь, гідність, культура почуттів, статева культура), культура спілкування (комунікативні здібності, духовні запити, культура мови), національна культура та національна свідомість, художньо-естетична, християнська морально-етична (релігійні заповіді та традиції), родинно-побутова, політично-правова, екологічна культура особистості [8].

Педагогічний зміст поняття "духовна культура особистості" включає сукупність духовних цінностей (О.І. Артамонова), особистісно значущих властивостей і якостей, що мають вікову специфіку і пов'язані з орієнтацією особистості на духовні цінності людства – Істину, Добро, Красу (Т.Г. Русакова), активною життєвою позицією, цілеспрямованістю, відданістю ідеям гуманізації та демократизації, високим рівнем свідомості і відповідальності, поєднанням особистих інтересів із суспільними (Є.В. Бондаревська, Л.М. Мітіна, Н.Є. Щуркова); здатності розуміти себе, бачити себе в минулому, сьогодні і майбутньому (К.О. Абульханова-Славська, В.О. Сластьонін), світоглядно-польотного буття (Л.Б. Соколова), піднесення особистості за допомогою присвоєння та реалізації духовних цінностей в особистісно орієнтованій практиці – пізнанні, спілкуванні та духовної саморефлексії (Н.М. Романенко). При цьому вищим рівнем сформованості духовної культури особистості є світогляд і моральні принципи, ідейні переконання, ідеали, які відповідають загальнолюдським і національним цінностям, що становлять в цілому її ядро (В.Г. Прянікова, З.І. Равкін).

Формування духовної культури особистості в педагогічних дослідженнях розглядається як розширення життєвого досвіду в духовно-культурному просторі (А.С. Белкін); підтримка саморозвитку духовності особистості через її спрямованість до самовдосконалення, орієнтацію на вищі цінності людського буття (істина, добро, краса) (О.І. Артамонова, С.В. Кульневич, Н.І. Міронова, М.Д. Нікадров); сприяння саморегуляції в діяльності на основі моральних домінант (В.І. Андрєєв, Н.М. Боритко, В.М. Пустовалов, Г.К. Селевко, Н.М. Романенко).

Духовна культура утворює досить складну систему, що включає пізнавальну культуру (науку, освіту, філософію), моральну, художню, правову, педагогічну та релігійну культури; загальний рівень інтелектуального і естетичного розвитку людей, сукупність знань і навичок, поглядів, позицій і звичаїв та рівень естетичного та емоційного розвитку, різноманіття смаків і відчуттів; система життєвих сенсів людини, пов'язана із внутрішнім психічним її життям і спрямована на реалізацію гуманістичних цінностей в діяльності [6].

Аналізуючи структуру духовної культури як особистісного надбання, Г.М. Падалка визначає такі її компоненти:

- **мотиваційний** – виражає прагнення особистості до творення добра і справедливості, до духовного і мистецького самовдосконалення;
- **когнітивний** – передбачає спрямованість особистості до пізнання світу і себе у ньому; до розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність духовного становлення особистості;

- **емоційний** – визначається як загостреність почуттів, висока розвиненість емоційної сфери людини. Емоційний компонент духовної культури передбачає здатність особистості до глибокого переживання духовних цінностей, втілених в художніх образах;

- **оцінний** – виражає спроможність до самостійної оцінки життя, здатність не сприймати все на віру, не підкорятись сліпо авторитетним думкам, а самому розмірковувати над смыслом буття, життєвих і мистецьких цінностей;

- **діяльно-творчий** – стосується спроможності не тільки споживати, а й діяти, творити, втілювати в життя власні переконання, містить орієнтири духовної самореалізації особистості, зокрема, в процесі мистецької діяльності [6].

Поняття "формування духовної культури" особистості стало предметом наукових інтересів вітчизняних і зарубіжних вчених і в галузі педагогіки мистецтва (В. Бутенко, О. Мелік-Пашаєв, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Р. Тельчарова, Г. Шевченко, О. Щолокова). Вони доводять, що духовне становлення особистості у сфері мистецтва відбувається через набуття досвіду естетичного (художнього) свідомісного відношення як форми реалізації світогляду. Також процес формування духовної культури може бути інтерпретований як різновид творчої діяльності, оскільки він є індивідуальним шляхом пізнання людиною своєї справжньої природи, відкриття власних можливостей та їх реалізації [5].

Для визначення рівня сформованості духовної культури, враховуючи її змістовну структуру як надбання окремої особистості (за Падалкою Г.М.), доцільно взяти за основу критерії духовної культури особистості, які були визначені російськими та зарубіжними філософами (М.А.Бердяєв, В.Франкл, Е.Фром, Т. де Шарден, М.Шелер та ін.):

- **інтенціональність** – потреба людини, здатність ставити ідеальну ціль, яка б звеличувала її над індивідуальним буттям: людина долає ізольованість і обмеженість свого існування [8];

- **рефлексія основних життєвих цінностей**, які складають сенс буття і виступають орієнтирами у ситуації екзистенційного вибору. Саме здатність до рефлексії, з точки зору Тейяра де Шардена, є головною причиною переваги людини над тваринами [7];

- **свобода, самовизначення**, тобто здатність діяти у відповідності до своїх цілей та цінностей; "набуття внутрішньої сили, опір влади світу і влади суспільства над людиною" М.Бердяєв [2].

- **розвинена совість**, яка узгодить "вічний, всезагальний моральний закон із конкретною ситуацією конкретного індивіда" [8, с.97];

- **відповідальність особистості** за здійснення свого сенсу життя і реалізацію цінностей, а також за все, що відбувається у світі.

- **творчість**, що розуміється не тільки як діяльність, яка породжує щось нове, але як і самотворення – творчість, спрямована на пошук самого себе, на реалізацію свого сенсу життя [7].

Отже, *духовна культура* – результат духовної діяльності людей. Вона функціонує як досягнення, що показують рівень і глибину пізнання природи і суспільства, широту світогляду, втілення в суспільне життя ідей і знань.

Література

1. Бачинин В.А. Духовная культура личности: Филос. очерки / В.А. Бачинин. – М.: Политиздат, 1986. – 111 с.
2. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Н.А. Бердяев О назначении человека. – М., 1993. – 325 с.
3. Духовна культура і релігія: монографія / Академія Наук Української РСР, Інститут філософія; під ред. Є. К. Дулуман. – К.: Наукова думка, 1972. – 295 с.
4. Каган М.С. О понятии "гуманитарная культура" и роли гуманитарности на современном этапе истории человечества / М.С.Каган // День науки в СПб гуманитарном университете профсоюзов. – СПб, 1996. – 98 с.
5. Никадров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н.Д. Никадров // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 32-41.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
7. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: Сб. очерков и эссе: Пер. с фр. / П. Тейяр де Шарден / Сост. и предисл. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2002. – 553 с.
8. Сліпченко В.П. Духовність як складова корпоративної культури / В.П. Сліпченко // Духовна культура як домінанта українського життєтворення: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 22-23 грудня 2005 р. – К.: ДАККіМ, 2005. – ч.І. – 356 с.

ФЕНОМЕН МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЙОГО РОЗВИТКУ

Семененко І. М.

У статті розглядаються філософські, естетичні, музикознавчі основи музичного мислення та педагогічні аспекти його розвитку у музично-освітній практиці.

"Музичне виховання – це не виховання музиканта, а, перш за все, виховання Людини" – ця думка В.Сухомлинського вказує на зміст музичної педагогіки в цілому – формування і всебічний розвиток особистості учня у процесі музичного навчання. Виконуючи багато важливих функцій, музичне мистецтво покликане виховувати у дітей почуття внутрішньої причетності до духовної культури

людства. Формування особистості учня у процесі музичного навчання передбачає розвиток інтелекту, індивідуальних музичних здібностей та музичного мислення, яке є основою сприймання й усвідомлення музичного мистецтва.

Метою нашої статті є з'ясування специфіки музичного мислення та його значення у процесі музичного навчання.

Музичне мислення часто визначають як найбільш загадкове словосполучення сучасної науки про музику, під яким розуміється дещо величне, вічне, невимовне словами. Водночас поняття *музичне мислення* широко використовується у працях з філософії, естетики, психології, музикознавства, музичної педагогіки. Іноді воно вживається навіть без спроби дати визначення, як дещо саме собою зрозуміле [5, с. 35].

Дослідники вважають правомірним виокремити музичне мислення у самостійний вид, показати його специфіку по відношенню до художнього мислення та мислення як виду людської діяльності. За А.Сохором, музичне мислення є складним явищем, яке вимагає комплексного підходу і має вивчатися одночасно з трьох точок зору: як приклад вияву загальних закономірностей будь-якого людського мислення, як один із видів художнього мислення, як вияв специфічних рис музичного мислення [8, с. 59].

Шлях до з'ясування феномену музичного мислення лежить через *філософське* визначення мислення як вищої форми активного відображення об'єктивної реальності, яке полягає у цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні суб'єктом існуючих зв'язків, відношень предметів і явищ, у творенні нових ідей, прогнозуванні подій і дій [9, с. 379].

Особливим різновидом мислення, видом інтелектуальної діяльності, яка спрямована на створення і сприймання творів мистецтва, є *художнє мислення*. Транслюючи базисні структури філософського мислення, воно має свою специфіку – відображення дійсності і вираження думок і почуттів художника в художньому образі [6].

Основним моментом відображувальної діяльності в художньому мисленні є *ставлення до творинь мистецтва*, яке відтворюється у свідомості суб'єкта за допомогою асоціативних зв'язків, образів внутрішнього світу, внутрішніх станів. Ця специфічна риса відображувального процесу в мистецтві втілюється у найбільш узагальненій категорії естетики – художній образ. Художнє мислення – це мислення образами, ставлення до художнього образу [5, с. 38].

Музичне мислення включає в себе специфічні риси і якісні характеристики художнього мислення й основні закономірності мислення взагалі. Особливість музичного мислення зумовлена інтонаційною природою, образністю, семантикою музичної мови і музичною діяльністю. Відповідно, музичне мислення – це особливий вид художнього відображення дійсності, сутність якого полягає у цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні і перетворенні суб'єктом

цієї дійсності, творенні, вираженні й сприйманні специфічних музично-звукових образів [6].

В.Біблер виділяє *два чинники*, які визначають основні риси музичного мислення особистості – музичний твір і практична музична діяльність. Музичний твір виконує функцію багаторівневої інформаційної структури, а практичне музикування постає як конкретний механізм обробки цієї інформації. Інформаційний зміст твору і є тими новими даними, які обробляє музичне мислення з урахуванням минулого досвіду особистості – як музичного, так і психологічного. Образи навколишньої дійсності, пережиті колізії самовизначення свого "Я", цінності й норми найближчого соціального оточення, освоєні способи суспільної діяльності – усі ці компоненти особистісного досвіду органічно постають у процесі музичного мислення поруч із досвідом музичним [3, с. 23].

Методологічною основою дослідження проблеми музичного мислення є положення Б. Асаф'єва про інтонацію. У праці "Музична форма як процес" учений розглядає інтонацію як специфічну форму виявлення музичного мислення, а музику – як "мистецтво інтонованого смислу". Згідно його концепції, інтонація є головним провідником музичної змістовності, музичної думки; носієм художньої інформації, емоційного заряду й душевного руху; це комплексне явище, яке залежить від усієї сукупності засобів музичної виразності. Вихідним пунктом процесу музичного мислення є емоційна реакція на інтонацію, проникнення в її емоційну сутність. Відчуття музичної інтонації є свого роду сигналом, імпульсом до будь-яких музично-розумових дій. Подальші форми відображення музичної дійсності у свідомості людини пов'язані з осмисленням логічної організації звукового матеріалу. Трансформація інтонацій у мову музичного мистецтва можлива лише після певної обробки, зведення їх у ту чи Іншу структуру [1, с. 48].

Розглядаючи музичне мислення як виявлення загальнолюдського мислення, як вид творчого, художнього мислення з урахуванням його загально-художніх особливостей, Л.Дис визначає його *специфіку*. Вона пов'язується, з одного боку, з *виявленням ставлення* як сутнісної характеристики цільової спрямованості даного типу мислення, з іншого боку – з *інтонаційною сутні* процесу.

Аналогом категорії *художнього образу* в музикознавстві є категорія *інтонаційний процес*, під яким розуміється процес формування, функціонування, взаємодії та зміни інтонацій як найменших одиниць музичної змістовності. Відтак *музичне мислення* вчений визначає як *реалізований в інтонуванні процес моделювання системи ставлень суб'єкта до реальної дійсності* [5, с. 39].

У праці "Музичне мислення як об'єкт дослідження" Л.Дис робить спробу категоріального розчленування специфіки музичного мислення. На його думку, *логіко-конструктивну* основу музичного мислення визначають категорії *склад, лад, звукоряд, метро ритм*; а *процес розвитку музичного матеріалу* визначають категорії *тотожність, контраст, варіаційність, розробковість*. У поєднанні з категоріями, які визначають тип мисленнєвої системи, вони формують інтонацій-

ну цілісність і позначаються категоріями *музичної форми*. Якщо ми визначаємо музику як мистецтво інтонованого смислу (Б.Асаф'єв), то з семантичної точки зору *поняття інтонації є одиницею виміру музичної осмисленості* в усіх відомих стилях і епохах музичної творчості [5, с. 40-41].

Значним внеском у теорію музичного мислення є праці Г.Ципіна. Спираючись на інтонаційну теорію Б.Асаф'єва, вчений виокремлює *функції* музичного мислення – емоційно-почуттєву й раціонально-логічну. На його думку, вихідним пунктом процесу музичного мислення є *емоційна реакція* на інтонацію, проникнення в її виражальну сутність. Однак це ще не саме мислення, це лише відчуття, первинна форма орієнтації у сфері звукової виразності.

Трансформація інтонацій у мову музичного мистецтва можлива лише після певної обробки, зведення їх в ту чи іншу структуру. Поза музичною логікою та різноманітними інтегративними зв'язками, що виявляють себе через форму, лад, гармонію, метроритм тощо, музика не може піднятися до рівня мистецтва. Музичне мислення, яке реалізується на основі музичної мови, може структурувати її елементи (інтонаційні, ритмічні, темброві, тематичні тощо). Відтак іншою *функцією музичного мислення є осмислення логіки організації* різних звукових структур; уміння в музичному матеріалі знаходити подібність і розходження, аналізувати й синтезувати, встановлювати взаємозв'язки. Ця функція зумовлена не лише перцептивними, емоційно-почуттєвими, але переважно інтелектуальними виявами індивіда, вона припускає певну сформованість його музичної свідомості. При певній автономності цих двох функцій (емоційно-почуттєва та інтелектуальна) процеси музично-розумової діяльності стають повноцінними лише за умови їх органічної взаємодії [10, с. 136].

За Б.Асаф'євим, інтонування передбачає здатність музичного мислення не лише *формувати* звукові уявлення, послідовно розгорнуті у часі, а й *оперувати* ними, *здійснювати певні інтелектуальні операції*: зіставлення, поєднання, узагальнення, інтеграції тощо. Інтелектуальні операції – це той вирішальний фактор, без якого конкретні звукові комплекси не можуть бути змістовно осмислені й художньо інтерпретовані музикантом [1, с. 235]

На противагу Г.Ципіну, який виділяє дві функції музичного мислення – емоційно-почуттєву й раціонально-логічну – Г.Єлістратова виділяє два *рівні* музичного мислення: *чуттєвий* та *раціональний*. До чуттєвого рівня вона відносить: *емоції, волю та музичні уявлення*. До раціонального – *асоціації, творчу інтуїцію, логічні прийоми мислення (аналіз, синтез, абстракція, узагальнення), музичну мову*. З'єднуючою ланкою між ними служить музична (слухова) уява. Своєрідною надбудовою над ними є якості, властиві творчому мисленню: *біглисть, гнучкість, оригінальність* [6].

Г.Єлістратова розглядає художній образ музичного твору як єдність трьох начал: матеріального, духовного та логічного. *Матеріальну* основу музичного твору складає нотний текст та його акустичні параметри: мелодія, гармонія,

метроритм, динаміка, тембр, регістр, фактура. Але всі ці зовнішні характеристики твору не можуть дати самі по собі феномену *художнього образу*. Подібний образ може виникнути тільки у свідомості слухача й виконавця, коли до означених акустичних параметрів музичного твору він підключить свою *уяву, волю*, "забарвить" музичну тканину за допомогою своїх власних почуттів і настроїв. *Духовну* (ідеальну) сторону музичного образу створюють настрої, асоціації, різноманітні образні видіння. *Логічний* компонент музичного образу утворює формальна організація музичного твору у вигляді його гармонічної структури та послідовності частин. Коли є розуміння всіх цих трьох начал музичного образу у свідомості суб'єкта музичної діяльності, тоді можна говорити про наявність справжнього музичного мислення [6].

Сучасні вчені вказують, що музичне мислення – це *творчо-пізнавальна діяльність*, спрямована на усвідомлення художнього смислу образів мистецтва та їх відтворення в різних видах музичної діяльності. Рівень музичного мислення визначається ступенем інтелектуалізації емоційного змісту музичного твору, розвитком особистісного життєвого досвіду. Синтез емоційного і раціонального в музичному мисленні передбачає оригінальну художню інтерпретацію [7].

Сутність музичного мислення, як різновиду художньо-образного, полягає в *пізнанні й перетворенні* об'єктивної дійсності через комплекс властивих цьому виду мистецтва специфічних виразових засобів, *утворенні, вираженні та сприйманні* музичних звуко-інтонаційних образів. Воно пронизує всю музичну творчість, специфічно виявляючись у її різновидах: композиторському, виконавському, слухачькому [4, с. 5].

Яка роль музично-мисленнєвої діяльності у становленні особистості учня? Чи можна певним чином впливати на розвиток музичного мислення? Ці питання постають як перед ученими, так і перед педагогами-практиками.

Музичною наукою накопичений значний теоретичний і практичний досвід організації музичної діяльності учнів (слухання музики, її виконання), яка опосередковується і керується різними видами й формами мислення. Виявляючись як єдність емоційного та інтелектуального, чуттєвого і раціонального, музичне мислення є основою навчально-пізнавальної діяльності. У науково-педагогічній літературі проблема розвитку музичного мислення, виховання творчого ставлення до вивчення й виконання музичних творів була і залишається актуальною, оскільки на практиці музичне навчання часто зводиться до набуття учнями певних виконавських умінь і навичок.

Аналізуючи проблему музичного мислення, Г.Ципін вказує на роль знань у процесі музично-мисленнєвої діяльності. Будь-яка мисленнєва діяльність людини завжди сягає своїми витокami у *знання* щодо предмету, ґрунтується на системі уявлень і понять про нього. Поза знаннями не може бути інтелектуальних виявів. Г.Ципін вказує, що чим ширші й різноманітніші загальні та спеціальні знання того, хто навчається музиці, тим сприятливіші перспективи для його мислення,

тим більше шансів на успішне його функціонування. Знання є передумовою музичного мислення. Формування та розвиток музичного інтелекту здійснюється під час поповнення, збагачення персонального досвіду індивіда, ґрунтується на русі від незнання до знання, від знань нижчого порядку до знань вищого порядку, від знань менш диференційованих і поглиблених – до знань більш диференційованих і поглиблених тощо.

У процесі навчання гри на музичному інструменті складаються оптимальні умови для систематичного поповнення багажу знань учня, отримання різнохарактерної інформації. Знання, які поглиблюються у ході музичного навчання, піднімають музичне мислення на якісно вищий рівень, водночас відкриваючи сприятливі можливості для засвоєння все нових знань. Г.Ципін підкреслює дієвість закону діалектики у музичній практиці та зв'язок мислення з пізнанням. Мислення не тотожне пізнанню, однак діалектично ці два поняття є взаємопов'язаними [10, с. 134–135]. Л.Баренбойм зазначає, що взаємозв'язок між засвоєнням музичних знань і виконавських навичок, з одного боку, і музичним розвитком, з іншого боку, не є прямолінійним і простим. Навчання може не мати зовсім ніякого відношення до музичного розвитку та не мати на нього ніякого суттєвого впливу [2, с. 37].

Оскільки художній образ музичного твору втілюється за допомогою музичної інтонації, то знаходження у музичному творі головного "зерна-інтонації" (Б.Асаф'єв) як носія смислу, проникнення в характер інтонації, визначення логіко-конструктивної схеми твору є основою музичного мислення. Зусилля педагогів мають спрямовуватися на збагачення музичних уявлень учнів, активізацію музичного мислення, творче сприймання ними музичних творів.

Найважливішим *методом* активізації музичного мислення є вміння *аналізувати й узагальнювати*. Ці пізнавальні вміння необхідні для вирішення пізнавальних завдань, вони допомагають виконавцеві проникнути у зміст музичного твору, накопичити знання про музику, тобто стають основою музичного досвіду особистості. Музичне мислення не можна розвинути одномоментно. Це тривалий процес, який супроводжує навчальну діяльність учня.

Отже, феномен музичного мислення виступає як багаторівневе універсальне утворення, яке розглядається вченими з позицій різних наук. Рівень розвиненості музичного мислення впливає на якість музичного навчання. Шлях вирішення проблеми розвитку музичного мислення учнів полягає у активізації музичного мислення; у створенні педагогічних умов ефективного перебігу музично-мисленневих процесів, які можуть бути реалізовані шляхом загальної інтелектуалізації процесу навчання; у формуванні поглиблених, теоретично ємких систем уявлень і понять; у розвитку самостійного, творчого ставлення до виконання музичних творів.

Література

1. Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асаф'єв. – М.: Музгиз, 1971. – 376 с.

2. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А. Баренбойм. – Л., 1969. – 287 с.
3. Библер В.С. Мышление как творчество (введение в логику воображаемого диалога) / В.С. Библер. – М., 1975.
4. Гринчук І.П., Бурська О.П. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навч.-метод. посіб. / І.П. Гринчук, О.П. Бурська. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
5. Дыс Л. Музыкальное мышление как объект исследования / Л. Дыс // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: Сб. ст.. – К.: Муз. Украина, 1989. – С. 35-47.
6. Елистратова Г.Б. Музыкальное мышление как форма креативной деятельности: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Галина Борисовна Елистартова. – М., 2003. – 180 с.
7. Піхтар О.А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Олена Анатоліївна Піхтар. – К., 2007. – 20 с.
8. Сохар А. Социальная обусловленность музыкального мышления / А. Сохар // Проблемы музыкального мышления / Сост. М. Г. Арановский. М.: Музыка, 1974. – С. 59-74.
9. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
10. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – С. 129-167.

СПІВДРУЖНІСТЬ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА ЯК ЕСТЕТИЧНИЙ ФЕНОМЕН

Топчій Б. А.

У статті окреслено загальний дискурс історії та теорії міжвидової взаємодії мистецтв, зокрема взаємодії музики й образотворчого мистецтва, музики і літератури, музики і театру.

Ключові слова: естетичний феномен, співдружність мистецтв, музика.

Актуальність статті. XX і XXI століття можна назвати епохами інтеграції, адже саме мислення людей, і побутове, і наукове, стало іншим. Людина стала оперувати іншими масштабами, її цікавлять не лише явища життя, а й зв'язки, стосунки між ними. Усе це вплинуло і на нові взаємовідносини між видами мистецтв. Інтеграція позначається у все більшому тяжінні окремих видів мистецтва до співдружності.

Проблема співдружності різних видів мистецтва належить до актуальних проблем естетичної та педагогічної науки, тому що її вирішення безпосередньо пов'язане з обґрунтуванням шляхів розвитку художньої культури, художньої освіти у теоретичному і практичному аспектах. Неможливо вивчати окремих видів мистецтва, абстрагуючись при цьому від розвитку культури в цілому, а також від процесів, що відбуваються в мистецтві взагалі, тобто за межами одного його виду. Це означає, що оцінка специфіки окремих видів мистецтв є необхідною передумовою вивчення взаємодії і взаємовпливу мистецтв. Цю потребу викликає, з одного боку, новий рівень інтегративних процесів у мистецтві, а з іншого – пошуки нових напрямків у художній освіті та художній творчості представників сучасної української культури.

Мета статті – проаналізувати явище співдружності різних видів мистецтва в контексті історії та теорії естетики та мистецтвознавства. Виходячи з цього, нами поставлено такі завдання: розглянути проблему співдружності мистецтв в історичному й теоретичному аспекті; виокремити основні тенденції розвитку проблеми співдружності мистецтв; виявити ступінь зацікавленості проблемою співдружності мистецтв у різні роки й епохи.

Проблема співдружності і взаємодії різних видів мистецтва є суттєвою частиною філософської, естетичної та мистецтвознавчої теорії (Платон, Арістотель, Леонардо да Вінчі, Г. Лессінг, Д. Дідро, Й. Гете, І. Кант, Г. Гегель, М. Мендельсон, Ш. Баттьо, Ф. Шіллер, Ф. Шеллінг, В. Вернадський, Г. Гачьов, Л. Гумільов, Д. Ліхачов, Н. Реріх, Тейяр де Шарден, П. Флоренський).

У вітчизняному мистецтвознавстві проблеми синтезу мистецтв розглядалися у контексті дослідження просторового синтезу мистецтв, архітектоніки синтезу мистецтв (П. Степанов, "Синтез мистецтв", 1976); побудови логічної системи розвитку синтезу мистецтв (Є. Муріна, "Проблеми синтезу просторових мистецтв", 1982); всебічного розвитку особистості засобами різних видів мистецтва (В. Ванслов, "Усесторонній розвиток особистості й види мистецтва", 1963, "Образотворче мистецтво і музика", 1983); розвитку художньої культури, викристалізації різних видів мистецтва, їх взаємодії і, як наслідок, утворення нових, синтетичних мистецтв (М. Каган, "Морфологія мистецтва", 1972).

У становленні й розвитку проблеми синтезу мистецтв активну участь брали діячі мистецтва, які в теоретичних працях узагальнили власний практичний досвід (Б. Асаф'єв, Р. Вагнер, С. Ейзенштейн, В. Кандинський, Л. Курбас, Е. Мейерхольд, О. Скрябін, М. Чюрльоніс).

Як відомо, поняття *феномен* у філософському розумінні означає явище, предмет, даний в чуттєвому спогляданні. Кант визначає феномен як усе, що може бути предметом можливого досвіду, що дано в часі або просторі, і в чому виявляються стосунки, визначені категоріями [16].

У контексті цих думок ми розглядаємо поняття *естетичний феномен* як естетичне явище, що споглядається, як усе, що виступає для людини предметом естетичного досвіду.

Взаємодія – форма взаємозв'язку між явищами, суть якої полягає в зворотному діянні одного предмета чи явища на інше [15].

Співдружність або взаємодія різних видів мистецтв – це поєднання елементів різних мистецтв у єдиному ансамблі; це складна форма контакту, характерна участю двох або декількох видів, серед яких можуть бути види як пластичних, так і музичних, прикладних, сценічних мистецтв.

На ранній стадії розвитку культури людства музика не виокремлювалася із загальної системи часових мистецтв, із різноманітних сфер суспільної практики. Вона народжувалась ніби з глибин народного побуту і впліталась у життя. У цьому тісному переплетінні багатьох форм людської життєдіяльності виникло своєрідне синкретичне мистецтво [15, с. 23].

Синкретична (тобто неподільна) або синтетична (що утворилася від злиття) єдність музики з іншими мистецтвами стала найхарактернішою властивістю музичної культури Давньої Греції.

Музика в нерозривному зв'язку з поезією, музика як невід'ємна частина трагедії, музика і танець – саме так в основному мислили греки єднання мистецтв. Для греків не існувало поезії тільки як мистецтва слова, організованого метрично; не існувало музики виключно як сполучення звуків, що мають висотні та часові координати; не існувало танцю лише як сукупності пластичних і осмислених рухів тіла, розподілених у часі й просторі. Древні греки отримували художню насолоду тільки в тому випадку, якщо всі три мистецтва діяли спільно [15, с. 27].

Розпад триєдності мистецтв був тривалим і нерівномірним процесом, в якому кожен вид прагнув до автономії. Спочатку із тріади відокремилися пари: музично-поетична, танцювально-музична і поетично-танцювальна діади. Музика набувала дедалі більшої самостійності. Однак навіть після уособлення від "триєдиної хореї" музика продовжувала зберігати ці зв'язки [14, с. 22].

Відповідно до технічного і духовного розвитку суспільства створюється і функціонує система взаємодії мистецтв. Взаємодія мистецтв – це не просто синтез різних сфер художньої творчості. Доповнюючись неповторними ознаками один одного, створюючи якісно нові й глибокі за силою емоційного впливу утворення, взаємодійні мистецтва відбивають світоглядні позиції художньої епохи і митця, гармонійно й цілісно впливають на особистість, спрямовують її ціннісно-особистісну сферу і творчо-діяльнісний потенціал [5].

Кожна епоха в художній культурі характеризується й актуальним мистецтвом, найбільш поширеним на певному етапі. А. Зісь виокремлює такі три основні групи синтезу мистецтв:

1) *синтез просторових (пластичних) мистецтв* (архітектура, скульптура, монументальний живопис), які виникають у результаті єдиного художнього

задуму і є якісно новою художньою образністю (сюди слід віднести і галузь вокальної музики);

2) *синтез мистецтв як особливий тип художньої творчості* (театр, естрада, цирк, опера, оперета, балет, мюзикл). Особливість такого синтезу полягає у тому, що, органічно поєднуючись, різновиди мистецтв стають необхідним компонентом для створення єдиного художнього цілого на основі людської дії, гри акторів;

3) *художній синтез окремих пар мистецтв* (музики і літератури, музики і живопису та ін.), які є інтерпретацією художнього образу одного виду мистецтва специфічними засобами іншого, переведення з одного художнього ряду в інший. У цьому процесі знаходить своє вираження не тільки синтез, а й протилежність, тобто збереження за кожним мистецтвом своїх "суверенних прав і привілейованих компетенцій" [5].

У ХХ столітті зароджуються теоретичні засади естетичної та мистецтвознавчої теорії художнього синтезу окремих пар мистецтв. Проте, слід зазначити, що художній синтез окремих пар мистецтва почався значно раніше (з середини XVIII ст.) і стосувався здебільшого взаємодії музики й літератури, музики й театру, музики й образотворчого мистецтва.

Проблема взаємодії музики та літератури розглядалась у різних аспектах – музикознавчому, літературознавчому, мовному, мистецтвознавчому, естетичному тощо. Окремо варто виділити "Есе про мелодіку і ритм мови, виражених і зафіксованих шляхом визначення символів" Дж. Стіла ("An Essay towards Establishing the Melody and Measure of Speech to be expressed and perpetuated by peculiar Symbols", 1775), в якому поезія трактується з позиції музикальності з позначенням висоти звуку і ритму; "Зв'язок музики і поезії в ракурсі виразовості" Ж.Комбар'є ("Les rapports de la musique et de la poesie, considerees au point de vue de l'expression", 1894); "Музика і література. Порівняння мистецтв" К. Брауна ("Music and Literature: A Comparison of the Arts", 1948) [12].

Представники романтизму підкреслювали зв'язок та спорідненість різних видів мистецтв з тенденцією до їх синтезу (до прикладу, зв'язок літератури та музики в програмних музичних творах). Не лише дух романтичної поезії, але і форми, композиційні прийоми – контрасти, зміну планів розповідності на кшталт новел німецького письменника-романтика, композитора і художника Е.Гофмана, в яких можна відчутти "народження поезії з духу музики". Крім Р.Шумана, на сюжети Е. Гофмана Ж.Офенбах написав оперу "Казки Гофмана", П.Чайковський створив балет "Лускунчик", П.Гіндеміт – оперу "Кардільяк".

Під впливом естетики романтизму в ХІХ столітті посилювався процес "музикалізації" прози. Особливу цінність музика становила для поетів-символістів – С.Малларме, П.Верлена, які прагнули уподібнити вірші до музики, часто використовуючи евфонію, асонанси, алітерацію, рими тощо. Поль Верлен асоціював навколишній світ насамперед із музичним звучанням.

З іншого боку, деякі літературні жанри, зокрема поема, еклога, елегія, експромт та ін., стали використовуватись композиторами-романтиками. Варто згадати інструментальні балади Ф.Шопена, експромти Ф.Шуберта, сонети та симфонічні поеми Ф.Ліста, казки М.Метнера, легенди Г.Венявського, афоризми Д.Шостаковича. Програмна музика, в якій синтезувались музика та література, наявна у доробку композиторів епохи бароко та класицизму – Ж. Рамо, Ф.Куперена, Й.С. Баха, Л.Бетховена та ін.

Г.Берліоз створив програмний симфонізм, близький до жанру літературного роману, яскрава картинність та сюжетність його симфонічних творів – на кшталт театральних.

У літературному модернізмі особливе місце відводилось, знову ж таки, музиці, роль якої в художньому слові не обмежувалась емоційним акомпанементом та образною ілюстрацією. Широко використовуючи принцип "потoku свідомості", літератори прагнули створити музичну прозу.

Стівен Пол Шер (Scher) у монографії "Verbal Music in German Literature" (1968) та розвідці "Einleitung: Literatur und Musikentwicklung und Stand der Forschung" (1984) класифікував взаємодію літератури та музики наступним чином:

- 1) симбіоз музики і літератури (вокальна музика);
- 2) література і музика (програмна музика) – симфонічне скерцо П.Дюка "Учень чарівника" ("L'Apprenti sorcier" 1897).
- 3) музика в літературі (тут матеріалом дослідження виступає література, музика як така відсутня, натомість відбувається імітація, імплікація чи опосередковане наближення до музики). Сюди належать:
 - а) вербальна музика, імітація музики словами;
 - б) словесна чи мовна музика (англ. Word music, нім. Wortmusik), яка відштовхується від того, що спільним для обох мистецтв є наявність тону, який як в музиці, так і в поезії, організовується ритмом, висотою, акцентами, тембром, інтонацією тощо;
 - с) аналоги музичної техніки і структури[12].

Таким чином, взаємодія музики та літератури може відбуватись на різних рівнях: від застосування в музиці літературних жанрів, сюжетів та персонажів, втілених у значній кількості програмних інструментальних, вокальних творів (за винятком вокалізів), до використання розлогіх сценаріїв, монограм, епіграфів. У літературі чимало творів інспіровані музичними; тут дія музики простежується від використання персоналій музикантів до спроб літераторів втілити засобами слова музичне звучання, застосування музичних жанрів та термінів.

Проблеми взаємодії музики та театру вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники. Теоретичне осмислення феномена взаємозв'язку музики та театру з'являється і заявляє про себе в історії естетичної та мистецтвознавчої думки наприкінці XVIII – на початку XIX століть. Оскільки романтики найуніверсальнішим ви-

дом мистецтва вважали музику, вона була для них "царицею мистецтв", "базисом" будь-якого мистецького поєднання, а інші види – "надбудовними величинами".

Театр – мистецтво творення образів. У ньому процесуальний початок розкривається тільки через реальну дію, динаміку видовища. Звідси випливає: щоб музичне розгортання народжувало театральні асоціації (тобто, щоб "діяти театр" у звуках), необхідно, щоб воно виявлялося як процес-дія, процес-подія, а не процес-відчування, оповідання, міркування [4, с. 21].

Здавалося б, такі відтінки для мистецтва звуків неможливі, адже театр передає рух у просторових формах, пластично. Але, як констатує М.Каган, виявляючи особливості художнього часу-простору в його відмінності від реального, "здобутки просторових мистецтв можуть містити в собі й образ часу, якщо це потрібно для вирішення певного художнього завдання" [9, с.31].

У середині XIX століття Р.Вагнер у книзі "Опера і драма" – одному з перших творів, де подано обґрунтування теоретичного синтезу мистецтв, – висунув тезу про нові шляхи зближення музики та слова, їхнє злиття при переважній, провідній ролі слова. Великою оманю сучасної опери визнав Вагнер те, що "засіб вираження (музика) було зроблено метою, а мету вираження (драма) – засобом" [6, с. 17]. Він наполягав на створенні саме музичної драми, оскільки "тільки драма є тим художнім твором, що і в часі й у просторі, тобто нашому слуху та зору, постає таким, що ми беремо живу участь у його розвитку й почуттям розуміємо цей розвиток як щось необхідне, ясне й зрозуміле", тому що "драма є вічно нове тіло, яке формується та має з людським те спільне, що воно живе, і життя його зумовлюється внутрішньою потребою жити" [6, с. 223].

Взаємопроникнення театру та музики здійснювалося на рубежі XIX–XX століть у багатьох ланках і часом найнесподіванішими способами. Музика невідступно притягувала режисерів, для яких драматичний театр став основною долею їхнього творчого життя [4, с. 22].

Широко відомий вислів творця реалістичного, психологічного театру нового складу К.Станіславського: "Майбутнє мистецтво, безсумнівно, піде шляхом синтезу музики і драми, синтезу звуку і слова" [17, с.43]. З ним був солідарний один із найпопулярніших супротивників реалістичної, психологічної вірогідності на сцені, прихильник відображення життя в символічних, умовних образах – А.Аппія, автор книги "Музика"(1899р.). Ретельно розробивши питання просторового ритму в театральній виставі, він підсумовував свої погляди у висновку: "Музика сьогодні – наша єдина дороговказна нитка" [1, с. 18].

Музичні вистави починають творчий шлях двох найяскравіших представників європейського символізму в режисурі – Е.Крега і В.Мейєрхольда. На сцені Маріїнського театру В. Мейєрхольд поставив спектаклі "Трістан та Ізольда" Р. Вагнера, "Орфей і Евридіка" К. Глюка, "Електра" Р. Штрауса. В основі складного та багатогранного процесу, що поєднує музику й театр на рубежі XIX–XX століть, лежало прагнення осмислити чи заново переосмислити місце та роль музики в

сучасному драматичному спектаклі, досягнути значення діючого, драматичного початку в музичній постановці, а також тенденції глибшого і загальнішого порядку, включаючи пошуки новаторської природи художнього синтетизму сучасної сцени [4, с. 22].

Взаємодія музики і танцювального мистецтва розглядалася в науковій літературі в історичному (А.Іваницький, В.Холопова, Б.Яворський та ін.), мистецтвознавчому (Р.Арнхейм, Б.Віппер, В.Медушевський та ін.) художньо-естетичному аспектах (О. Волкова, В. Зобов, А. Мостепаненко та ін.).

Спільного між музикою і хореографією значно більше, ніж відмінностей. Їх ріднить здатність до високих узагальнень, до найтонших психологічних нюансів (що недоступно іноді слову), до створення поетичних моделей життєвих колізій [3].

У хореографічному мистецтві єдність музичного та танцювального компонентів зумовлює не лише впорядковуючу, а й визначальну роль музичних засобів виразності. Сучасні пошуки нової виразної – пластичної – художньої мови та розробка моделей її адекватного й комплексного пізнання саме і є наслідком динамізації в європейській та світовій культурі початку ХХІ ст. багатовекторних процесів інтеграції та синтезу мистецтв [10].

Хореографія здатна візуально показати світ музичного простору, надати йому предметності; показати в пластичних образах плин музичного часу; "оживити", персоніфікувати музичні теми, рельєфно позначити їх взаємодію. Іноді яскраве сценічне втілення розкриває для глядачів те, що раніше вони в музиці не почули або не зрозуміли. Після такої хореографічної інтерпретації музика здатна набути нового звучання.

Музика для хореографії, окрім природної темпово-ритмічної основи, може бути величезним організуючим чинником. Знання і розуміння музичних законів істотно збагачує хореографічну палітру. Творчість балетмейстерів, що володіють музичними "секретами", виявляється найчастіше цікавіше і глибше за інших.

Історично музика також сприяла інтенсивному розвитку танцю, як свого часу танець – музиці. Нова музична стилістика ХХ століття викликала оновлення форм і засобів виразності хореографічного мистецтва, сприяла розширенню його стилістичного діапазону [3].

Закономірності музичного та хореографічного розвитку (логіки розгортання) теж є подібними, їм притаманні:

- оновлення і повторюваність матеріалу;
- наявність тем та їх розвиток (варіаційний, поліфонічний, симфонічний);
- багатотемність;
- наявність конфлікту (взаємодія контрастних тем),
- споріднення драматургічних рельєфів [10].

Оскільки мистецтво танцю поєднане з музикою, хореографічний образ будується на музичній образності. Істинність хореографічного образу ґрунтується

на гармонічному поєднанні мистецтв у хореографічному синтезі, які підкоряються правді взаємовідносин у конкретних сценічних ситуаціях та формують художньо-переконливий результат. М.Фокін писав: "Надзвичайно тонко відчуваю стиль і характер музичного твору, надаю великого значення процесу спільної роботи з композитором. Для цього потрібне взаєморозуміння, щоб один надихав іншого своєю фантазією, тоді світ пластичного бачення і світ звукових образів поєднуються в єдине ціле" [17].

Витоки ідеї єдності образотворчого мистецтва і музики йдуть у глиб віків. Великий італійський художник епохи Відродження Леонардо да Вінчі назвав музику "сестрою живопису". І дійсно, ці два види мистецтва розвивалися паралельно, стикаючись не менш тісно, музика і література, ніж музика і театр.

У давньогрецькому мистецтві синтез кольору і звуку здійснювався в театрі. Так, Арістотель (384-322 рр. до н.е.) писав у трактаті "Про душу" про те, що кольори по приємності їх відповідності можуть співвідноситися між собою подібно до музичних співзвуч і бути взаємно пропорційними [2, с. 216.].

Античні концепції зв'язку кольору і музики історично і логічно пов'язані з космологічним вченням "музики сфер", в якому апріорі підтверджувалась досконалість світу відповідно до критеріїв естетичного порядку. Істотні доповнення в розвиток уявлень про взаємозв'язок кольору і звуку вносить епоха Відродження. Основні досягнення в цій області в історичному аспекті розглянуті О. Дроздовою [8]. Вважається, що кольорова музика була винайдена у кінці XVI століття в Мілані. Живописець і музикант Д.Арчімбальдо, програючи своїм учням певну тональність, одночасно показував різноколірні картки, що відповідають, на його думку, звучанню цього конкретного ладу.

Художники у своїх роботах нерідко намагалися зображувати музику, зокрема, музичні форми. Це виявлялося можливим тому, що в музичній і художній композиції часто діють схожі закономірності: для живопису, наприклад, так само важливе значення ритму, руху, як для музики – колориту, симетрії. Ми говоримо про лінію в образотворчому мистецтві і про мелодійну лінію в музиці, про пропорції і там, і тут [33].

Уже в XVII–XVIII ст. існували жанри музичної замальовки. У фортепіанному циклі "Карнавал" Р.Шуман намалював портрети своїх видатних сучасників: скрипаля Н. Паганіні, композитора Ф. Шопена. У XIX ст. з'являється особливий жанр – симфонічна картина ("Садко" М.Римського-Корсакова, фантастичні казкові персонажі А.Лядова) [13].

Між тим про справжній сплав художнього і музичного бачення світу можна говорити, тільки познайомившись з творчістю М.Чюрльоніса (1875-1911) – видатного литовського художника і композитора. Найбільш відомі його картини "Сонати" (що складаються з полотен Allegro, Andante, Scherzo, Finale) і "Прелюдії і фуги" несуть на собі відбиток музичного сприйняття автором навколишньої дійсності. З музичної спадщини М.Чюрльоніса, в якій художнє начало прояв-

ляється найоригінальніше, можна виділити його симфонічні поеми ("У лісі", "Море") і фортепіанні п'єси.

У ХХ столітті співдружність музики й образотворчого мистецтва сприяла появі нового напрямку образотворчого мистецтва – музичної графіки, яка робить експерименти з візуальним відображенням дії музики засобами графіки й живопису. Цей незвичайний жанр виник в результаті загальних тенденцій взаємодії і синтезу мистецтв, але власне оригінальних результатів досягнуто тут не було, зважаючи на відсутність можливості однозначного "портретування" музичних творів (Х.Майєр-Тур, Д.Бельмонт та ін. [7, с. 310.]).

Музичність живопису – це не лише вгадувані, передбачувані звуки – звуки, що зароджуються в душі композитора, звуки музичних інструментів, звуки природи, – але й такі чисто образотворчі властивості картини, як її колорит, композиція ліній і колірних поєднань, розташування ритмічних елементів, уся організація художнього простору. Такий зв'язок живопису і музики звичайно ж метафоричний, але те, що він існує, підтвердить кожен художник.

Усі етапи культурно-історичного розвитку визначаються універсальною можливістю інтегрованого потенціалу музики у формуванні різних типів взаємодії мистецтв. Роль і місце музики в інтеграційних і диференційних процесах найбільш повно виявлені Ю. Борєвим [5], який класифікував існування різновидів мистецтва за кількома формами.

Синкретизм – як форма існування давнього мистецтва. Цій формі синтезу притаманна нерозривна, органічна єдність різних мистецтв, які ще не відокремилися від первинного історичного стовбуру історії, котра включала у кожний свій феномен не тільки зародки різних видів художньої діяльності, а й зародки наукового, філософського, релігійного, морального пізнання.

Співвідпорядкування, при якому один з видів мистецтва домінує над співпрацюючим з ним іншим видом. Такі взаємовідносини почали складатися ще в давній архітектурі, котра вступала у взаємодію з монументальною скульптурою, живописом, мозаїкою.

У Середньовіччі в містеріях виникла, а у ХХ ст. в чеській "Латернімагіка", повторилась іще одна форма взаємодії мистецтв – їх *колажна взаємодія*, "склеювання" окремих елементів різних мистецтв.

Симбіоз – мистецтва рівноправно взаємодіють, зливаючись у дещо нове. Так, у XVIII-XIX ст. розквітає опера, в якій рівноправно взаємодіють драма і музика. В кінці XIX- на поч. ХХ ст. народжується естрада – рівноправна взаємодія літератури, музики, балету, театру, цирку тощо; звернена до "строкатої аудиторії" масове видовище з посиленням розважальним початком.

Зняття – одне мистецтво стає основою іншого, прямо не беручи участь в художньому результаті основними своїми елементами і будучи присутнім лише у відзнятому вигляді. Такими, наприклад, є відносини літератури і хореографії в балеті. Зняття розвинулось порівняно пізно – у XVIII ст.

Шоста форма взаємодії – *концентрація* – одне мистецтво вбирає в себе інші, залишаючись самим собою і зберігаючи свою художню природу. Цей тип синтезу притаманний такому багатому виду мистецтва, як театр, котрий вступає у художню взаємодію з музикою, літературою, живописом, архітектурою, хореографією, а пізніше з фотографією, кіно. При цьому зберігається специфіка театру, носієм якого є актор.

Отже, діалектика взаємодії мистецтв – природний і закономірний етап їхнього розвитку. При цьому важливо зазначити: якщо у XIX столітті ця взаємодія відбувається досить невпевнено, за тенденцій до літературності або музикальності в складі художнього мислення, то з кінця XIX і у XX столітті їх взаємотяжіння стало домінуючим.

Встановлено, що співдружність різних видів мистецтв буде доцільною і дійсно творчою лише тоді, коли кожен вид мистецтва збереже свою специфіку, свою форму художнього мислення. Коли ж ця специфіка не враховується, то взаємодія мистецтв порушується і втрачає свою доцільність. Проводячи паралелі між різними видами мистецтва, не слід перетворювати музику в ілюстрацію до якоїсь картини, спектаклю чи літературного твору.

Збагачуючи художній образ своїми специфічними особливостями, взаємодійні мистецтва допомагають створювати таку ситуацію, яка стає значущою для суб'єкта художнього спілкування. Думки, спогади, почуття стають співзвучними твору, починають неначебто "жити" на рівні вищих потенцій переживання і мислення. Вступаючи у взаємодію, різновиди мистецтва залучають суб'єкт мистецької емпатії до "чужої" життєдіяльності, активізують його внутрішні сили, створюють можливість перевтілення і перенесення активності людини на більш широку галузь, ніж мистецтво, тобто в реальну дійсність.

Література

1. Appia A. Die Musik und die Inszenierung / A. Die Appia. – Monaco, 1899.
2. Артамонов И. Иллюзии зрения / И. Артамонов. – М.: Наука, 1969. – 216 с.
3. Астахова О. А. Принципы взаимосвязи музыки и танца: автореф. дис. ... канд. искусств. : 17.00.02 / Астахова Ольга Андреевна. – Санкт-Петербург, 1993. – 20 с.
4. Бедакова С. Критерии взаимодействия видов искусств (историография проблемы) / С. Бедакова // Педагогика і психологія. – №1-2 (50-51) 2010. – С. 21-26.
5. Борев Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Борев. – 4-е изд., доп.: – М.: Политиздат, 1988. – 495 с.
6. Вагнер Р. Опера и драма / Р. Вагнер. – М., 1906.
7. Ванечкина И.Л. Лексикон неклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / И.Л. Ванечкина. – М.: РОССПЭН, 2003. – 310 с.
8. Дроздова О.А. Искусство раскрашивать звуки / О.А. Дроздова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.computerra.ru>.

9. Каган М. Пространство и время в искусстве как проблема эстетической науки / М.Каган// Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л., 1974. – С. 10-48.

10. Кравчук О.Г. Проблеми синтактики та семіотики в педагогічному моделюванні синтезу музики і танцю / Кравчук О.Г. // Вісник Міжнародного слов'янського університету. – т.10. – №1.– Харків, 2007. – С. 14-20.

11. Кристи Г. Работа Станиславского в оперном театре / Г. Кристи. – М.: Искусство, 1952.

12. Ластовецька-Соланська З.М. Деякі аспекти взаємодії музики та літератури / З.М.Ластовецька-Соланська // Альманах наукового товариства "Афіна" кафедри культурології Рівненського державного гуманітарного університету: Актуальні питання культурології. – Вип.11. – Рівне, 2011.

13. Лобчикова Е. В. Взаимосвязь музыки с живописью, архитектурой, танцем, словом / Е.В. Лобчикова// Всероссийская научно-практическая конференция "Социокультурное пространство современной России: вызовы XXI века": [Електрон.ресурс]. – Режим доступу: <http://ped-kopilka.ru/uchiteljam-predmetnikam/mhk/vzaimosvjaz-muzyki-s-zhivopisyu-arhitekturoi-tancem-slovom.html>

14. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки. Навчальний посібник / О.Я.Ростовський. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. Миколи Гоголя, 2003. – 193 с.

15. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник / О.Я.Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

16. Философская Энциклопедия. В 5-х т. – М.: Советская энциклопедия / Под редакцией Ф. В. Константинова.– Т.5.,1960. – 1970.

17. Фокин М. Против течения / М.Фокин.– М., 1962.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ СУБКУЛЬТУРИ

Дегтяр В. О.

У статті здійснено аналіз сучасної музичної субкультури як соціально-педагогічного феномену. Розкриваються педагогічні умови формування естетичної культури учнів шляхом активного використання популярної молодіжної музики на уроках музичного мистецтва і у позаурочний час.

Серйозна деформація в ціннісних орієнтаціях молоді, падіння рівня загальної культури суспільства, криза духовності, комерціалізація людських відносин, постійно зростаючий інформаційний потік ставлять перед освітою

складне завдання – у цих нелегких умовах виховати мислячих, висококультурних, духовних особистостей, сформувати їх естетичну культуру. Все це підвищує вимоги до сучасного вчителя, зокрема вчителя музичного мистецтва, який має бути обізнаним з таким феноменом, як музична субкультура, орієнтуватися у стилях, напрямках, бути компетентним у питаннях молодіжної музики.

Визначення умов формування естетичної культури особистості засобами музичної субкультури потребує з'ясування низки науково-методичних питань. Особливої уваги заслуговують питання художньо-педагогічного аналізу творів сучасної музики, з'ясування взаємозв'язків її різноманітних стилів і жанрів.

Психологічна наука, розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, підкреслює, що людина – не пасивний об'єкт впливу середовища, а активна, діяльна істота. Зовнішні умови діяльності, зовнішні впливи визначають психічний розвиток людини не безпосередньо, а переломлюючись через її особистість, життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості та діяльність. Від внутрішньої позиції людини залежить її сприйнятливність до одних впливів і несприйнятливність до інших.

Відтак, ефективність умов формування естетичної культури школярів засобами сучасної музичної субкультури визначається не лише зовнішніми умовами – доцільно організованим уроком, педагогічною обізнаністю в усіх жанрах музики, активізацією зацікавленості учнів класичною музикою шляхом аналізу співдружності різних видів мистецтв, – а й внутрішніми, які визначаються особистістю самих слухачів. До них, насамперед, слід віднести набутий художній досвід, інтереси, музичний смак, потреби, музичне мислення, емоційна сприйнятливність, вміння оцінювати музичні твори тощо.

На уроках музичного мистецтва слід прагнути до створення таких умов, які є спільні для всіх учнів, незалежно від рівня їх підготовки. Виділимо ті з них, які, на наш погляд, є найсуттєвішими для формування естетичної культури:

- орієнтація музично-виховного процесу на сучасний музичний простір, в якому перебувають підлітки;
- розширення педагогічного репертуару творами сучасних музичних жанрів;
- виховання вміння аналізувати сучасну музику;
- формування ціннісного підходу до творів сучасних музичних жанрів;
- залучення молоді до активного спілкування з сучасною музичною культурою.

Розглянемо ці педагогічні умови детальніше та розкриємо їх сутність. На думку О. Я. Ростовського, у музично-педагогічній діяльності слід постійно враховувати процеси і явища сучасного мистецького життя, що цікавить підлітків. Вчений наголошує, що вдумливий педагог завжди знайде потрібний зв'язок між навчальним матеріалом та музичним дозвіллям учнів. Щоб успішно виховувати дітей, вчителю слід враховувати специфіку впливу музики та особливості її

сприймання школярами [1, с. 31]. Саме тому бажано, щоб сучасний вчитель музики був у курсі інтересів і уподобань учнів-підлітків, допомагав їм правильно орієнтуватися в естрадній музиці, вмів проводити історичні паралелі та знаходити тематичні та жанрові зв'язки між народною, професійною класичною музикою (яка входить до навчальної програми) та естрадним мистецтвом (яке є складовою молодіжної субкультури).

Нині молодь більше цікавиться естрадою і питаннями, що пов'язані з нею. Проте у цьому інтересі слід шукати відправні точки і для розвитку ціннісних орієнтацій в інших жанрах. Музика – це не лише високе мистецтво, а й елемент дозвілля молоді, частина її способу життя. Тут діють свої закони, своя мода. І спираючись на реальні захоплення підлітків, треба докладати усіх зусиль для їх спрямування на духовний розвиток особистості.

Друга умова – розширення педагогічного репертуару творами сучасних музичних жанрів, – є не менш важливою і необхідною для ефективного формування естетичної культури підлітків. Можна стверджувати, що виховні можливості естрадно-розважальної музики не використовується належним чином у педагогічному процесі. Тому, безумовно, школа повинна відкривати свої двері сучасним молодіжним ритмам. І тут важливо не лише переосмислити уроки музики, включивши до програмового матеріалу сучасні твори, а й дати можливість вчителю самому формувати у цій частині наповнення програми. Це обумовлено швидкоплинністю музичної моди та її регіональними особливостями.

Уроки музики повинні допомогти учням розібратися в розмаїтті музики, що їх оточує, навчити правильно її оцінювати. Важливо створити в класі атмосферу довірливості й щирості, в якій учні можуть вільно ділитися своїми враженнями, обмінюватися думками з приводу почутої музики.

Третя умова – вміння аналізувати сучасну музику. Саме на етапі аналізу учні набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями і навичками, необхідними для сприймання музики. У процесі аналізу повніше розкриваються зміст творів, їхня художня краса і неповторна своєрідність, посилюється емоційний вплив музики. Кожний проаналізований твір – ще один крок у музичному розвитку підлітків.

Перш ніж аналізувати сучасний музичний твір, треба, щоб в учнів-підлітків створилося загальне враження про нього. Переходити до аналізу варто лише після того, як учні вільно висловилися про свої враження від музики. Шлях аналізу сучасного музичного твору йде від розкриття його змісту, задуму, від загальної характеристики музики – до деталей і окремих засобів музичної виразності.

Молодь усього світу обирає кумирами тих, у кого гостріше звучить соціальна нота в текстах пісень, хто вкладає у свої пісні більше емоцій. До недавнього часу, наприклад, рок був одним із небагатьох напрямків музики, у якому підіймалися гострі соціально-політичні проблеми. Водночас рок-музика надзвичайно неоднорідна у всіх своїх виявах. Поряд зі справжніми пошуками соціальних

мотивів тут нерідко трапляються й балаганні явища, проповідується культ насильства, беззмістовність проголошених текстів. Тому учні-підлітки повинні вміти відрізнити художньо-естетичні твори від примітивних.

Мислення старшокласників має націлюватися на з'ясування того, яка це музики, які почуття і переживання викликає, якими засобами вона цього досягає. Аналіз твору може бути більш або менш глибоким, але обов'язково точним, без викривлень. Учителю слід пам'ятати про небезпеку спрощенства, підміни власне музичних відомостей побутовими, життєвими прикладами, подекуди далекими від музики.

Судження учнів про сучасну музику та їх естетичні оцінки завжди повинні опиратися на усвідомлення об'єктивних властивостей музики та її виразних засобів. Щоб викликати найбільшу активність учнів, учителю не слід давати готові власні оцінки твору.

Ефективність аналізу музичних творів значною мірою визначається вмінням учителя вести діалог. При слуханні сучасної музики ефективними можуть стати такі запитання: "Які уявлення викликає музики? Що ти відчуваєш? Якому стану людської душі співзвучний твір? Чи знайомий тобі цей стан? Чи хотів би ти ще раз прослухати цей твір? Чи слухав ти раніше музику, схожу на цей твір? Хто її написав і хто її виконує? Які події власного життя вона нагадує тобі? Які надії пробуджує? Що тобі хотілося б зробити, прослухавши музику? Що міг відчувати композитор (а в сучасній музиці часто композитор є і виконавцем твору) при створенні та виконанні такої музики? Портрет якого героя "намалювала" нам музика?".

Сприятлива ситуація для аналізу сучасних музичних творів складається тоді, коли виникають різні погляди на твір, відбувається зіткнення думок. Доцільно запропонувати учням обґрунтувати свої враження, колективно прийти до правильної відповіді. Проводячи аналіз, доцільно використовувати деякі позамузичні приклади, але робити це слід дуже обережно, щоб у слухачів не виникали випадкові й хибні асоціації.

При аналізі популярних музичних творів слід враховувати, що суб'єктивність музичного сприймання визначена межами, зумовленими інваріантними елементами музики, і виявляється у неповторному особистісному ставленні до твору. Варіантність і багатозначність слухацьких інтерпретацій сприяє тому, що при зіткненні думок учнів при колективному аналізі музики розкриваються нові грані змісту, виявляється задум композитора та виконавця. Учні повинні стати повноцінними співавторами аналізу музики. Саме колективно-творчий характер аналізу музики на уроці відкриває великі можливості для глибокого осягнення естетичного змісту музичних творів, розвитку музичної культури підлітків.

У позаурочний час можна разом з учнями відвідати рок-концерт, концерт фортепіанної, органної чи духовної музики тощо. А на уроці обговорити, проаналізувати, яка музика викликала більше задоволення, гарний настрій, позитивні емоції, а яка музика збуджувала чи заспокоювала?

Четверта умова передбачає формування ціннісного підходу до творів сучасних музичних жанрів. Виникнення ціннісних орієнтацій, позицій, установок і поглядів підлітка значно пов'язано з процесом навчання.

На нашу думку, вчитель музики повинен добре орієнтуватися в усіх сучасних музичних стилях, у спілкуванні з учнями щиро цікавитися їхніми уподобаннями, музичними смаками, інтересами тощо. Знати, яку музику вони і їх батьки слухають вдома, адже без цього неможливо правильно сформувати ціннісні орієнтації учнів.

Противники сучасної музики, особливо року, звинувачують її у бездуховності й обмеженості, надмірній галасливості звучання, брутальній сценічній поведінці виконавців. Вони висловлюють занепокоєння тим, що "музична атмосфера" засмічена низькопробними творами, які сліпо наслідують західні зразки у дусі шаленої розваги, близької до бездумної агресивності, й за своїм художнім рівнем не витримують професійної критики. Але є й інша точка зору, згідно з якою рок-музика є одним із виявів сучасної культури, у її інтонаціях передається сьогодення. Нехай молодий шанувальник зупиниться на рок-композиціях: важливо, аби йому подобалися не примітивні їх форми, а художньо-досконалі, аби інтерес до них не закривав усе розмаїття музичного мистецтва, аби захоплення музикою було глибоким і орієнтувало на кращі зразки в усіх її видах і стильових напрямках.

Важливою є оцінка року як соціального явища, у якому чимало визначається текстом, театральньо-сценічними ефектами, електротехнічними досягненнями. Рок, який починався у нас з чисто шумових, позбавлених змісту унаслідувань, нині змінюється. Тому учні-підлітки повинні зрозуміти необхідність ціннісного орієнтування у рок-групах, важливість знань про них, умінь визначити кращі зразки рок-культури.

П'ята умова передбачає залучення молоді до активного спілкування з сучасною музичною культурою, яке, на нашу думку, відбувається найбільш продуктивно під час творчого спілкування учнів з кращими зразками музичної субкультури. Слухання музики та її самостійний аналіз, виконання, створення, аранжування, інтерпретація, імпровізація музичних творів – також є активним творчим спілкуванням з музикою.

Активність музичного сприймання полягає, по-перше, у відтворенні закодованих в музичному тексті образів, по-друге, у встановленні духовного спілкування з цими образами. Це надає комунікативній системі (композитор – музичний твір – слухач) діалогічного характеру, адже слухач веде діалог з образами музичних творів, а через них – з композитором.

Активним спілкуванням вважається також участь у шкільних концертах, музичних фестивалях, конкурсах, де кожна творча особистість може себе реалізувати і набути музично-виконавського досвіду. Учень може сам обрати твір, який він хоче виконати, а роль вчителя може бути консультативною. Це може бути порада при виборі твору, але не нав'язування власних уподобань. Інакше в

учня зникне інтерес до такого виду музичної діяльності. Відтак, необхідно формувати в учнів активну, діяльнісну естетичну позицію, їх ціннісне ставлення до музичних жанрів.

Стрімкий розвиток звукової індустрії значно сприяє проникненню сучасної молодіжної музики у сферу учнівського побуту та дозвілля, а відсутність педагогічного контролю призводить до формування поверхового споживацького інтересу до неї. Відтак найважливішими завданнями вчителя є забезпечення контролю і керівництва процесом опанування сучасної музики та створення відповідних організаційно-педагогічних умов, за яких формування естетичної культури особистості засобами музичної субкультури буде найбільш ефективним.

Література

1. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Мішеченко В. В.

У статті розглядаються проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики, розкривається зміст усталеної дидактичної моделі процесу удосконалення професійної підготовки вчителя.

Ключові слова: музичне виховання, дидактична модель, професійна підготовка, учитель музики.

Реалізація сучасних завдань музичного виховання підростаючого покоління залежить від рівня підготовки майбутніх учителів музики педагогічними навчальними закладами. Вища педагогічна освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійної підготовки фахівців, які мають визначати темпи й рівень науково-освітнього, соціально-культурного та економічного прогресу; на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Тому дедалі більшого значення набуває питання професійної підготовки студентів педагогічних вузів.

Проблеми підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності відбиті в багатьох дослідженнях. У них, зокрема, розглядаються питання структури педагогічних здібностей, їх формування, взаємозв'язку з педагогічною майстерністю (Ф.М.Гоноболін, І.Ф.Кривоніс, В.А.Крутецький, Д.Ф.Ніколенко, В.О.Сластьонін, Н.М.Тарасевич та інші). Значна увага приділяється проблемам удосконалення підготовки фахівців у царині естетичного виховання. Основними аспектами досліджень у цьому напрямі стали рівні художньо-естетичної культури вчителя (О.О.Анічкін, М.А.Верб, Д.М.Джола, В.О.Кудін, О.М.Олексюк, А.Б.Щербо та інші); досвід естетичної підготовки студентів педінститутів (А.В.Артюхін, Є.С.Бібіков, В.І.Дряпіка та інші); шляхи вдосконалення спеціальної підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи (О.О.Апраксина, Л.Г.Арчажникова,

С.А.Барановська, Ф.Н.Гоноболін, І.П.Гринчук, І.А.Зязюн, Л.Г.Коваль, Л.В.Костенко, Г.М.Падалка, Л.А.Рапацька, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, В.М.Смиренський, С.І.Торічна та інші).

Професія вчителя музики загальноосвітньої школи завжди відрізнялась багатопрофільністю й багатогранністю. Тому поява кваліфікаційної моделі вчителя початкових класів і одночасно музики поставила перед педагогікою вищої школи досить складні завдання. Першочергове з них – забезпечити якість спеціальної музичної підготовки такого вчителя.

Основними напрямками удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя є спрямування навчальної діяльності на розвиток емоційного, усвідомленого й творчого ставлення студентів до музичного мистецтва, виховання у них музично-виконавських і мовленнєвих умінь і навичок; розширення інформованості про специфіку педагогічної діяльності вчителя музики; організація навчально-виховного процесу на основі художньо-педагогічного спілкування; оволодіння студентами методикою музичного навчання і виховання учнів через власні дії в ході педагогічної практики.

Дидактична модель процесу вдосконалення професійної підготовки вчителя включає обґрунтування мети, завдань, змісту професійної підготовки, форм і методів організації музично-навчальної діяльності та здійснення контролю за сформованістю знань, умінь і навичок за розробленими критеріями. Необхідність удосконалення дидактичної моделі викликана недостатньою ефективністю усталеного навчального процесу. У своєму дослідженні ми виходили з таких концептуальних положень:

- процес професійної підготовки майбутнього вчителя має бути цілісним, тобто між предметами, які вивчаються, повинна існувати внутрішня єдність, а музично-теоретичні та виконавські дисципліни повинні мати педагогічну спрямованість;

- метою професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів і музики є формування його музично-педагогічної культури як інтегруючої здатності до музично-освітньої діяльності в школі;

- основою підготовки є художньо-педагогічне спілкування, яке має підпорядковуватись законам художньої логіки, мати естетичну природу й спрямовуватись на створення ситуацій колективного переживання й осмислення музичних творів.

З означеної мети професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів і музики випливають завдання, які розкривають різні аспекти включення особистості студента до процесу оволодіння музичною культурою. Їх системність визначається охопленням емоційної, раціональної та діяльно-практичної сфери особистості. Відтак ми виділяємо такі основні завдання:

- 1) розвиток емоційного відгуку на музику, музичного почуття, тонкості емоційного проникнення в образну сферу твору; пробудження активного

прагнення до засвоєння музичних знань, оволодіння вміннями музичної діяльності;

2) формування осмисленого ставлення до оволодіння музичними та педагогічними знаннями й вміннями під час засвоєння художніх цінностей в необхідному й достатньому для вчителя обсязі, педагогічній інтерпретації музичних вражень і знань у контексті конкретного уроку музики;

3) формування діяльно-практичного ставлення до музично-педагогічної діяльності в усіх можливих формах як активного виявлення відповідних здібностей учителя; вміння застосовувати музичні знання й уміння на практиці, зацікавлено, переконливо й образно проводити бесіди музично-естетичного характеру з учнями різних вікових груп, висловлювати, аргументувати й доводити судження про музичні явища;

4) формування ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва та професії вчителя музики, яке виявляється в діях студента, продиктованих його ставленням до музичного мистецтва, здатністю реагувати на прекрасне в житті та мистецтві, бажанні формувати це почуття в учнів.

Мета професійної підготовки об'єктивно пов'язана зі змістом педагогічної освіти. Саме конкретизація мети у змісті освіти є першим необхідним етапом на шляху її реалізації у навчальному процесі.

Першорядне значення змісту освіти полягає в тому, що цей чинник взаємодіє з основними суб'єктивними чинниками навчального процесу – викладачем і студентами. На основі зв'язку "викладач – зміст" – розвивається цілеспрямована діяльність викладача, а на основі активного зв'язку "студент – зміст" – навчальна діяльність студента. Обидві ці діяльності, зумовлюючись різними методами, формами й засобами, утворюють на основі своїх різноманітних зв'язків єдність навчального процесу.

Компонентами змісту професійної освіти вчителя музики є:

- а) система знань про музичне мистецтво й види музичної діяльності;
- б) музично-педагогічні знання, вміння й навички, що виявляються в творчій навчальній діяльності та тісно пов'язані між собою;
- в) досвід емоційно-естетичного ставлення особистості до дійсності, втілений в музиці;
- г) досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- д) досвід художньо-педагогічного спілкування.

Загалом суть внесених змін, що удосконалюють усталену дидактичну модель професійної підготовки майбутнього вчителя, полягає у спрямованості цього процесу на формування музично-педагогічної культури; у визначенні його сутнісної основи – художньо-педагогічного спілкування; у постановці завдань, пов'язаних з формуванням усвідомленого та діяльно-практичного ставлення до музично-педагогічної діяльності, ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва та професії вчителя музики; в опорі на методи художньо-педагогічного

спілкування, активізації музично-педагогічної діяльності, моделювання педагогічних ситуацій.

Аналіз навчального плану та навчальних програм дозволив встановити, якою мірою зміст та структура навчальних дисциплін, що відображають специфіку професії вчителя музики, а також набуті в процесі їх вивчення уміння відповідають педагогічній спрямованості й сприяють удосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Навчальні програми з музичних дисциплін у цілому ставлять правильні завдання професійної підготовки, але вони здебільшого роз'єднані. Об'єднати їх може тільки загальна педагогічна спрямованість. Тому фахова музична підготовка має бути пронизана педагогічною спрямованістю з урахуванням реальних умов роботи вчителя в школі. Зміст музично-теоретичних і виконавських дисциплін повинен насамперед об'єднуватися навколо шкільних програм з музики.

Підготовці майбутніх учителів повинні сприяти спеціальні дисципліни, вивчення яких повинне забезпечити достатню підготовку вчителя музики, не знижуючи водночас якості підготовки вчителя початкових класів. Навчальним планом передбачено засвоєння теоретичних курсів (теорія музики, історія музичного мистецтва, аналіз музичних творів, хороведення, методика музичного виховання), а також ряду практичних дисциплін (сольфеджіо, хоровий клас і практикум роботи з хором, основний і додатковий інструменти, постановка голосу, практикум з шкільного репертуару).

Очевидно, що вивчення такого великого за обсягом та складністю матеріалу може бути плідним тільки на основі його інтеграції й спрямування у загальне культурологічне русло. Усі знання та вміння студентів повинні скластися у цілісну картину музично-педагогічної діяльності й утворити підґрунтя для подальшої роботи в школі.

Різні цикли дисциплін, що забезпечують професійну підготовку майбутнього вчителя музики, не можуть розглядатися ізольовано, замкнуто, вони повинні вивчатись у тісному взаємозв'язку, оскільки навчальний план спрямований на підготовку не кількох спеціалістів: диригентів, піаністів, хормейстерів, а одного – учителя музики.

У результаті засвоєння теоретичних і практичних дисциплін випускник повинен осягнути естетичну сутність музичного мистецтва, набути виконавських умінь і навичок, оволодіти музично-історичними знаннями, методами організації музично-пізнавальної діяльності учнів, навчитись розуміти зміст, форму і стиль музичного твору, тобто оволодіти достатнім рівнем музично-педагогічної культури.

Однією з найголовніших педагогічних проблем є забезпечення гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів музики. Суть гуманізації полягає в цілеспрямованій орієнтації на особистість студентів, розвиток їх творчих якостей. Гуманізація навчання зумовлює установку на вільний розвиток духов-

ного творчого потенціалу особистості, на формування цілісності її культури. У центрі навчального процесу має стояти студент, його здібності, можливості, прагнення, бачення свого місця в житті. Частково ця проблема забезпечується індивідуальною формою навчання музики, коли викладач має можливість орієнтуватися на конкретного студента.

Сприятливими чинниками підготовки майбутнього вчителя за двопробільною спеціалізацією є більш глибока професійно-педагогічна орієнтація, володіння ним методиками викладання кількох шкільних предметів, а саме: української мови та літератури, математики, природознавства, музики, образотворчого мистецтва, трудового навчання та фізичної культури. Все це дозволить учителю в майбутній професійній діяльності краще орієнтуватись у загальному обсязі навчального матеріалу, швидше знаходити методичні прийоми, встановлювати й здійснювати міжпредметні зв'язки. Останнє є особливо важливим, оскільки проблема міжпредметних зв'язків є вразливим місцем шкільної педагогіки [2, с. 98].

Теоретичною основою таких зв'язків виступає інтеграція й диференціація як діалектичний метод пізнання різних явищ.

Студентам даються основні поняття, узагальнюються наявні об'єктивні зв'язки між різними історичними періодами, показуються особливості розвитку музичного мистецтва у ці періоди й унікальна творчість їх провідних митців, виділяються гуманістичні ідеали та моральні принципи. Підкреслимо, що такі знання повинні набути емоційного забарвлення, оскільки трансляція виключно інформативного матеріалу не забезпечує розвитку асоціативного мислення й появи нових установок, котрі стають орієнтиром для подальшої реалізації набутих знань.

Відтак альтернативою принципу викладання розрізнених знань, що існує в музично-педагогічній практиці, є принцип загального, цілісного, всебічного осягнення музично-історичного процесу, націлений на кінцевий результат – підготовку кваліфікованого вчителя з широким культурологічним світоглядом [3, с. 131].

Для педагогіки пріоритетною проблемою є формування культури спілкування, як найважливішої якості культури людини, адже сучасне життя на кожному кроці демонструє дефіцит саме культури спілкування. Володіння методами створення атмосфери безпосереднього спілкування дітей з музикою потребує й урок музики як урок мистецтва.

Досвід педагогічної діяльності показує, що недостатньо тільки знати основи наук та методики навчально-виховної роботи. Усі знання й практичні уміння вчителя можуть передаватися учням тільки через систему живого і безпосереднього спілкування.

Доводиться спостерігати, як студенти, що виявляють досить високий рівень виконавської та теоретичної підготовки, нерідко відчують себе безпорадними у спілкуванні з дітьми. І навпаки, непоодинокі випадки, коли студент з слабкою

музичною підготовкою досить легко знаходить спільну мову з учнями. Професійно підготовлений урок, вступні бесіди досить часто не дають очікуваного результату саме через невміння розпоряджатися своїми емоційними можливостями, керувати настроєм, душевним станом, мобілізувати свою волю, творчі сили. Нерідко не тільки майбутні вчителі, а й досвідчені педагоги потерпають від своєї емоційної невідповідності. Головним недоліком своєї професійної підготовки вони вважають невміння керувати власним психічним станом, що впливає на спілкування з учнями.

Педагог постійно здійснює багатогранну комунікативну діяльність. Тому такого важливого значення набуває навчання основам професійно-педагогічного спілкування в системі професійно-творчої підготовки майбутнього вчителя музики.

Характерною особливістю навчального процесу в педагогічних вузах є гострота проблем методичної підготовки майбутніх учителів. У музично-педагогічній підготовці студентів домінуючим є курс методики музичного виховання, а теорія музики, сольфеджіо, музична література, гра на музичному інструменті – слугують базою, на якій здійснюється ця підготовка.

Якщо подивитися на методичну підготовку ширше, то очевидно, що вона повинна бути відображена в усіх предметах навчального плану, і передусім у предметах психолого-педагогічного циклу. Саме такий підхід дозволяє забезпечити спрямованість навчального процесу на його кінцевий результат. Майбутній учитель музики повинен знати важливі проблеми музичної психології: формування музичного сприймання, розвиток музичних здібностей, особливості музично-пізнавальних процесів тощо.

У підготовці майбутніх учителів важливою є проблема реалізації знань і вмінь на практиці, оскільки ще не досягнуто єдності у співвідношенні теоретичної й практичної підготовки у вузі; спостерігається неконкретність і узагальнений підхід до формування особистості вчителя.

Важко не визнати деяку односторонність у підходах і реалізації на практиці принципу єдності теоретичної й практичної підготовки, яка зводиться, як правило, до боротьби з недооцінкою практичної підготовки у формуванні особистості майбутнього вчителя.

Педагогічна практика має кілька форм: проведення уроків у початкових класах, проведення саме уроків музики, виконавська практика, організація позакласної роботи. Але в якій би формі не проходила педагогічна практика, вона є базою активного застосування набутих знань, вироблення необхідних навичок і вмінь у царині музично-естетичного виховання. Нерідко в процесі педагогічної практики окремі студенти механічно засвоюють і сліпо виконують поради й рекомендації вчителів і методистів, застосовують їх у відриві від психолого-педагогічної теорії, копіюють дії вчителя без достатнього усвідомлення того, чому саме треба робити так, а не інакше [1, с. 124].

У даний час підготовка майбутнього вчителя музики на педагогічному факультеті виглядає як сукупність окремих ізольованих одна від одної ланок, а не як система. Ця ізольованість різних сторін підготовки вчителя музики виявляється і в його практичній діяльності.

Часто студенти не в змозі реалізувати вузькоспеціальні знання і навички через слабе володіння методами передачі цих знань учням. Вони показують окремі елементи своєї підготовки, але ці розрізнені частини не зливаються в єдиний цілісний урок музичного мистецтва.

Визначаючи шляхи вдосконалення підготовки майбутнього вчителя, потрібно, на наш погляд, виходити із потреб шкільної практики. Орієнтація на потреби шкільного викладання виявляє не тільки недоліки, але й резерви вдосконалення навчання. Для цього необхідно:

- знайти оптимальний зміст навчання на педагогічних факультетах з урахуванням не тільки сьогодення початкової школи, а й її перспективи;
- привести навчальні програми з музичної підготовки у відповідність із специфікою роботи учителя початкових класів;
- здійснювати випереджуючу підготовку з орієнтацією на майбутню школу, з урахуванням тенденцій її розвитку;
- розвивати художньо-творчі здібності майбутніх учителів, допомагати розкрити і реалізувати свій творчий потенціал у різних видах самостійної педагогічної діяльності й на цій основі пробудити потребу у власному педагогічному становленні, оволодінні педагогічною культурою [4, с. 33].

Багатоплановість і недостатня скоординованість фахових навчальних дисциплін; традиційний набір предметів і методик їх викладання, запозичених із спеціальних музичних закладів, які не враховують специфіки музичного виховання студентів педагогічних факультетів; відсутність відповідних навчальних програм, посібників, підручників; націленість значної частини студентів на виконавську діяльність і відсутність у багатьох з них інтересу до вчительської професії; слабкі зв'язки між різними предметами фахової підготовки; відсутність науково-обґрунтованої системи ключових знань, які забезпечують цілісність процесу навчання студентів; неузгодженість між дисциплінами виконавського циклу і музично-теоретичними дисциплінами; недостатня увага до питань формування музично-аналітичних вмінь студентів як важливої професійної якості вчителя музики; орієнтація навчання у виконавських класах на вивчення конкретних творів, а не системне забезпечення необхідними музично-виконавськими знаннями, вміннями і навичками; недостатність уваги до розвитку художньо-творчих здібностей; паралельне розгортання програм музичних дисциплін і педагогічного циклу – усе це ті проблеми, розв'язання яких дозволить підвищити ефективність професійної підготовки вчителя.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А.Абдуллина. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Зверев И.Д., Максимов В.Н. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
3. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П.Щолокова. – К.: ІЗМН, 1996. – 170с.
4. Юдина Е. Учитель начальных классов и музыкальное воспитание / Е. Юдина // Музыка в школе. – 1989. – №3. – С. 30-35.

УДК 378.016:781.62

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Спіліоті О.В.

Стаття присвячена діагностиці стану сформованості музично-інтонаційного мислення у майбутніх учителів музики. Запропоновані діагностуючі методи дозволять встановити ступінь сформованості музично-інтонаційного мислення та розробити універсальну та ефективну методiku, яка б могла застосовуватися на заняттях з фахових дисциплін.

Вагоме місце у процесі становлення особистості майбутнього вчителя музики посідає формування його музичного мислення, яке, будучи важливою складовою музичних здібностей, визначає успішність художнього пізнання, суттєво позначається на якості музично-творчої діяльності. Ступінь підготовленості вчителя до музично-освітньої роботи в школі характеризує рівень сформованості у нього музичного мислення, що виступає передумовою її ефективності.

Однією з найважливіших проблем у музичній педагогіці є формування музично-інтонаційного мислення.

Теоретичний аналіз сутності музично-інтонаційного мислення, його складових компонентів дозволив визначити критерії сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики, а саме: *мотиваційний, когнітивний, емоційно-аналітичний, операційний, креативний*. Кожен із означених критеріїв включає показники, згідно яких можна об'єктивно діагностувати ступінь сформованості музично-інтонаційного мислення студентів (див.табл.1).

При діагностиці слід використовувати різні методи, які забезпечать об'єктивність і різнобічність результатів, а саме: педагогічне спостереження, аналіз результатів різних видів музичної діяльності, вивчення навчальних

програм, тестування, колоквиуми, вікторини, анкетування, опитування, застосування письмових творчих вправ тощо.

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики

Критерії	Показники
Мотиваційний (спонуки, які зумовлюють мисленнєву діяльність)	<ul style="list-style-type: none"> - інтерес до музичної діяльності; - потреба у самореалізації в музично-творчій діяльності; - ступінь отримання естетичного та творчого задоволення від музичної діяльності.
Когнітивний (ступінь теоретичної обізнаності)	<ul style="list-style-type: none"> - ґрунтовність і гнучкість знань; - системність знань; - розуміння практичної значущості знань;
Емоційно-аналітичний (глибина осягнення й осмислення музики)	<ul style="list-style-type: none"> - активність музичного сприймання; - здатність до диференціації звукового потоку; - обсяг музично-інтонаційного тезаурусу.
Операційний (ступінь володіння мисленнєвими діями)	<ul style="list-style-type: none"> - уміння застосовувати операційні дії (порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, конкретизація); - здатність до усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів; - уміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями.
Креативний (здатність до самостійності та творчої ініціативи)	<ul style="list-style-type: none"> - вербалізація слухових вражень і переживань; - критичність ставлення до творчої діяльності (продуктивної та репродуктивної); - активність музично-творчої діяльності на основі історико-теоретичних знань і виконавських умінь.

На першому етапі доцільно провести діагностику *мотиваційної* сфери музично-мисленнєвої діяльності. Для цього використовується метод педагогічного спостереження, тести, опитування та анкетування. Зазначимо, що ці методи мають дещо ймовірнісний характер, оскільки не гарантують об'єктивних результатів діагностування. Складність полягає в тому, що деякі студенти ухиляються від відповідей, невпевнені у своїх судженнях, відчувають психологічні бар'єри у спілкуванні тощо. Цей факт змушує розробити таку форму та зміст тестів, анкет і бесід, які б створювали для студентів комфортну ситуацію.

Для діагностики такого показника, як *інтерес до музичної діяльності*, застосовується тест, який складається з п'ятнадцяти запитань за відповідями "так", "ні", "невпевнений".

Тест-опитування.

Відповідь "так", "ні", "невпевнений".

Тематичне питання: **Я хочу займатися музикою, тому що:**

	так	ні	невпевнений
1. Музика – це смисл мого життя.			
2. Мені подобаються витвори мистецтв.			
3. Отримую задоволення від творчого процесу.			
4. Отримую задоволення від результату.			
5. Займаються мої друзі.			
6. Хочу стати відомим музикантом.			
7. Хочу отримати добре оплачувану роботу.			
8. Хочу пізнати все про музику.			
9. Цього захотіли мої батьки.			
10. Хочу реалізувати свої бажання			
11. Здатний тільки до музичної діяльності.			
12. Люблю активну творчу діяльність.			
13. Люблю брати участь у музичних заходах (концертах).			
14. Люблю колективну творчість (гра в оркестрах, ансамблях).			
15. Маю потребу навчати дітей музиці.			

Результати такого показника, як *наявність естетичного та творчого задоволення у процесі музичної діяльності (розв'язання творчих завдань, які вимагають музично-інтонаційного мислення)*, можна вивести з попереднього тесту, проаналізувавши окремі питання під № 3, 4.

Такий показник, як *потреба у самореалізації в музично-творчій діяльності*, діагностується за тестом О. Карманова "Ціль – Засоби – Результат", адаптованим відповідно до завдань нашого дослідження. Тест побудований на загальнонауковій теорії розвитку: Ціль – Засоби – Результат (ЦЗР). Ці структурні компоненти присутні у будь-якій діяльності, зокрема, мисленнєвій [1].

Вплив означених суб'єктивних факторів, які могли змінити результати анкетування й опитування, мінімізується завдяки порівнянню їх результатів з результатами тесту ЦЗР. Поодинокі випадки порушення кореляції між ними виявляють і дозволяють виокремити суб'єктивну складову, збільшуючи точність результатів тестувань.

У тесті ЦЗР існує тридцять два питання, які стосуються характерів та вчинків студентів. Відповіді оформлюються у спеціальній таблиці, які записуються у пронумерованій комірці відповідних запитань ("так" фіксується знаком "+", "ні" – "-"). Наданий тест розшифровується спеціальним кодовим ключем. Відповідний результат має свою інтерпретацію.

Проведення діагностуючого тесту мотиваційної сфери мисленнєвої діяльності студента дозволяє виявити його здатність чи нездатність ставити певні цілі для досягнення бажаних результатів у музичній діяльності.

На підставі ключа тесту та його розшифровки виявляються такі дані: в аспекті "Ціль" (отриманий результат від +5 до +9) *оптимальний рівень* характеризується такими психологічними якостями: студент ставить перед собою реальні цілі, налаштований на їх досягнення, мотиви цілеутворення та мислен-

невої діяльності у цілому стійкі; усе, що він робить, може обґрунтувати з позиції доцільності; не витрачає даремно вільний час; рішучість пов'язана з легким утворенням цілей.

Середній рівень (від -4 до $+4$): цілі, що ставляться, не завжди аргументовані; не всі дії доцільні; студент схильний марнувати час; при обранні цілі легко користується підказкою та порадою інших людей; для того, щоб підготувати себе до виконання будь-якої діяльності, завжди потребує відчутного напруження сили волі.

Низький рівень (від -9 до -5): студент з сильно фрустрованим станом, що визначається його неможливістю ставити перед собою конструктивні цілі; мотиви мисленневої діяльності нестійкі; крім того, щоб ставити реальні цілі діяльності, досягати необхідних результатів, він обмежується постановкою "мікроцілей", або звертається до питання "смислу життя".

В аспекті "**Засоби**" *оптимальний рівень* (від $+3$ до $+6$) властивий особистості, яка достатньо вільно обирає засоби; її поведінка спонтанна, наскільки цього вимагає ситуація; високий енергетичний потенціал; поведінка не блокується комплексами та негативізмом.

Середній рівень (від -1 до $+2$): студент, який відчуває труднощі у виборі засобів; відсутність конструктивної цілі; відчуває невпевненість у самовираженні.

Низький рівень (від -9 до -2) студент обмежений у виборі засобів досягнення цілі; низький енергетичний потенціал; залежність від ситуації. *Надмірний рівень* (від $+7$ до $+9$) поведінка такого студента надто спонтанна; він не шукає допомоги від оточуючих, переважно намагається домінувати над ними; не зважає на усталені стандарти поведінки.

В аспекті "**Результат**" *оптимальний рівень* (від $+4$ до -4): студент правильно оцінює результати своєї діяльності; не переоцінює власні можливості; особисте зростання динамічне.

Низький рівень (від -9 до -5): студент схильний переоцінювати результати своєї діяльності. Успіх викликає стан ейфорії, невдачі провокують неадекватні переживання. Особисте зростання непередбачуване, значною мірою випадкове. Зазвичай підвищена вразливість. Інтерес до власного внутрішнього світу.

Надмірний рівень (від $+5$ до $+9$): людина схильна недооцінювати результати своєї діяльності. Ригідність, надмірна критичність. В оцінках поведінки інших панує критиканство, несхвалення. Рідко відчуває сильні емоції, навіть найефектніші результати не викликають яскравого задоволення чи засмучення.

Досліджуючи ступінь *теоретичної обізнаності*, пропонується визначити спроможність студентів систематизувати знання, їх здатність виокремлювати головне та усвідомлювати логічні зв'язки. Засобом діагностування за цим критерієм стає спеціальна вправа – теоретичне завдання. Головною його умо-

вою, наприклад, є розв'язання мажорного секстакорду в споріднених тональностях. Вирішення цього завдання здійснюється на підставі усвідомлення низки логічно пов'язаних знань. Для того, щоб розв'язати мажорний секстакорд, студент повинен розробити послідовність дій: 1) уявити його як T 6, S 6, D 6, II 6, III 6, VII 6, та визначити тональності; 2) запропонувати оригінальні функціональні послідовності, доводячи секстакорд до тоніки; 3) застосувати складні альтеровані акорди. Отже, у процесі виконання цього завдання в свідомості студента вибудовується цілісна система теоретичних знань. Зазначимо, що кожна дія (їх три) оцінюється в 1 бал.

Діагностуючи *ступінь ґрунтовності і гнучкості знань* студентів ми радимо використати тести О. Щербініної¹, які включають завдання різного типу. Завдання розташовані за принципом ускладнення: підтвердити або спростувати відповідь; обрати правильну відповідь із запропонованих; систематизувати інформацію та встановити відповідність фактів; сформулювати правильну відповідь на запитання; виконати творче завдання.

Незважаючи на те, що цей збірник розрахований на студентів-піаністів, він містить загальні музично-теоретичні питання. Для перевірки теоретичних знань використовується, як обов'язкові, тест № 1 – 5, 7 (тести № 6, 8 – 10 додаткові). Питання № 26, № 27 кожного тесту мають творчий характер, тому необхідно їх застосовувати для колективної дискусії.

Діагностування *розуміння практичної значущості знань* здійснюється за допомогою контрольного завдання. На першому етапі студентам пропонується вивчити невеликий твір та виконати його. На другому етапі необхідно ретельно проаналізувати його (структуру форми, музичний зміст), дібрати інформацію про композитора, що його надихнуло на написання цього твору та знову виконати його. Кінцевим етапом контрольного завдання є усвідомлення того, наскільки глибшим стало їхнє виконання та змістовніше розкрито музичний образ твору. Характерним під час дослідження є порівняння якості першого та другого виконання.

Наступним етапом діагностики стає дослідження стану сформованості **емоційно-аналітичного компоненту** музично-інтонаційного мислення, який характеризує глибину сприймання музичного твору.

Ступінь активності музичного сприймання та здатність диференціювати звуковий потік діагностується шляхом виконання перевірного тесту, змістова частина якого полягає у правильному визначенні на слух характерних рис виразності твору, його структури. Студентам надаються наступні ознаки музичної композиції: жанр за первісними ознаками (пісня, марш, танець); склад викладу (поліфонічна, гомофонно-гармонічна), структура форми (від простої форми

¹Щербініна О.М. Основний музичний інструмент (фортепіано): Збірник тестових завдань для студентів вищих навчальних закладів художньо-педагогічного профілю. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2009. – 61 с.

(період) – до складної (сонатна форма)); ладо-тональна сфера (мажор, мінор, тональна, атональна музика); принципи розвитку (повторення, варіювання, розробка, похідний контраст, контраст співставлення); темп, розмір. Зазначимо, що ми не вимагаємо деталізації визначення музичних елементів музики, глибокого аналізу тем та характеристики розвитку, оскільки умовою цієї діагностуючої вправи є одноразове прослуховування музичного твору.

Студентам пропонується шість музичних творів, різних за жанром і стилем: 1) Д. Шостакович. Епізод побічної партії симфонії № 7, 1ч.; 2) М. Леонтович. "Щедрик"; 3) В. Моцарт. Соната A-dur, 1ч.; 4) Ф. Шопен. Вальс cis-moll; 5) С. Рахманінов. "Вокаліз"; 6) Г. Малер. Адажіо із симфонії № 5. Відповіді необхідно було занести до спеціально розробленої таблиці (див. табл.2).

Методичним засобом діагностики обсягу музично-інтонаційного тезаурусу стає *музична вікторина*, яка проводиться у два етапи. У першій частині вікторини використовується матеріал, який входив до програм музично-історичних дисциплін музичних шкіл, та включає відгадування певного твору. У другій частині використовуються невідомі твори тих самих композиторів. Головним завданням є відгадати автора та жанр. Вікторина складається з 12-ти музичних творів композиторів різних епох та національних стилів. Результати вікторини оцінюються за 24 бальною системою, де кожна правильна відповідь оцінюється у два бали (принцип накопичування балів).

Наступним етапом констатувального дослідження стає вивчення стану сформованості *операційного компоненту* музично-інтонаційного мислення студентів. Однією з форм експериментального дослідження є колоквиуми та спеціальні вправи. Змістова частина питань колоквиуму має жанрово-стильовий напрям. Перша частина опитувального етапу має бути письмова (низка музично-теоретичних, історичних питань, які пов'язані з жанровою та стильовою проблематикою), друга частина – усна, в якій студент повинен дати цілісний аналіз музичних творів. Прикладом можуть бути такі твори: прелюдії І.С. Баха, Ф. Шопена, С. Рахманінова, О. Скребіна; Скерцо І.С. Баха, Л. Бетховена, Ф. Шопена; 24-й каприз Н. Паганіні; Рапсодія на тему Н. Паганіні С. Рахманінова; Варіації на тему Н. Паганіні В. Лютославського тощо. До вимог входить аналіз 3-4 творів, знаходження стильових особливостей композитора (визначення інтонаційних особливостей музичної мови автора – мелодичний рисунок, гармонічні, ритмічні особливості, фактура тощо). Твори обов'язково прослуховуються з нотним текстом, завдяки чому слухові уявлення студентів підтримуються візуально. Головним завданням стає: порівняти стиль, музичне мовлення; зазначити, як жанр набуває нових рис у різні епохи та у конкретних композиторів (охарактеризувати динамічну зміну); якими музичними засобами автор користується, щоб підкреслити ці особливості.

Таблиця 2

Контрольний тест на здатність до диференціації звукового потоку

Характерні риси виразності твору	Жанр за первісними ознаками (пісня, марш, танець).	Склад викладу (поліфонічна, гомофонно-гармонічна)	Структура форми (від простої форми (період) до складної (сонатна форма));	Ладо-тональна сфера (мажор, мінор, тональна, атональна музика)	Принципи розвитку (повторення, варіювання, розробка, похідний	темп, розмір.
Запропоновані твори						
Д.Шостакович. Епізод побічної партії симфонії №7, 1ч.						
М.Леонтович. "Щедрик"						
В.Моцарт. Соната A-dur, 1ч.						
Ф.Шопен. Вальс cis-moll						
С.Рахманінов "Вокаліз";						
Г.Малер. Адажіо з симфонії №5						

Додатковою перевіркою має бути порівняння виконавських інтерпретацій одного й того ж твору. Пропонується зосередитися на записах шести варіацій ор.32 (F-dur.) Л. Бетховена у виконанні Г. Гульда та С. Ріхтера, сонати № 1, ор.2 (f-moll.) у виконанні В. Ашкіназі, К. Аррау та А. Ведерникова. Головним завданням стає визначення особливостей музичного інтонування цими виконавцями.

Відповіді студентів фіксуються за такими показниками: адекватне визначення стилю, усвідомлення жанрового розвитку та його зміни, визначення особливих засобів музичної виразності мови композитора оцінюється трьома балами; адекватні уявлення про жанр і стиль, визначення особливостей музичної мови окремих композиторів (наприклад: охарактеризувати два із трьох) – двома балами; часткове обґрунтування жанрово-стильових особливостей, специфіки музичної мови композиторів – один бал.

Для перевірки здатності усвідомлювати жанрово-стильові особливості музичного твору ми пропонуємо використати авторський фортепіанний цикл О. Спіліоті "Музичні портрети" [2]. Цикл складається із десяти творів, написаних у стилі І.С. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шопена, Р. Шуман, Ф. Ліст, К. Дебюссі, О. Скрябіна, С. Рахманінова, С. Прокоф'єва. Завданням стає визначення композиторів, та у письмовій формі розкриття особливостей їхньої музичної мови.

Для діагностики вміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями музичних творів нами розроблено спеціальне завдання під назвою "Жанрово-стильова мозаїка". Змістом цього завдання є низка музичних уривків (24

музичних уривків по 1-3 такти) різних за жанром та стилем. Головним завданням є правильно дібрати дані музичні фрази, підпорядкувати їх так, щоб вийшла тема (зазначимо, що для цього використовуються відомі музичні теми).

Вправа "Жанрово-стильова мозаїка".

Умова: з наданих уривків необхідно скласти тему.

Приступаючи до діагностики сформованості музично-інтонаційного мислення за *креативним* критерієм, ми надаємо відповідні методики опитування та творчих вправ. Зокрема, для перевірки *здатності до вербалізації слухових вражень та переживань* ми пропонуємо студентам написати анотацію до музичного твору. Це завдання має незвичайний характер, оскільки кожен студент повинен уявити себе критиком, який після відвідування концерту свої враження і думки опише у вигляді невеличкої статті до газети. Це завдання припускає

активізацію не тільки аналітичних здібностей студентів, але й їх здатність до вільного літературного висловлювання.

Критичне ставлення до власної творчої діяльності діагностується у такий спосіб: студентам дається завдання підготувати виконання будь-якого самостійно вивченого твору, публічно виконати його (наприклад, перед своїми одногрупниками) та дати собі письмову критичну оцінку. Далі інші учасники надають йому свою оцінку. Для цього студент отримує спеціальні бланки-анкети, де вони фіксують результат виконання за п'ятибальною системою. На останньому етапі ми порівнюємо схожість оцінок виконавця та слухачів (див. табл. 3).

Таблиця 3

Бланк-анкета.

(оцінка з виконання самостійно-вивченого твору)

оцінки П.І.Б. (назва твору)	Оцінка за техніку виконання	Оцінка за виразність виконання (якість інтонування)	Оцінка за розкриття музичного образу	Оцінка за артистизм
1.				
2.				
3.				

Ступінь активності творчої діяльності на базі історичного кругозору та теоретичних знань визначається за допомогою загальних висновків щодо успішності навчання студентів, аналізу їх виконавської діяльності, опитувань викладачів.

На основі визначених критеріїв та результатів дослідження ступеня володіння операційними діями, здатності до самореалізації, глибини сприймання музики, ступеня музично-теоретичної обізнаності, здатності до самостійності та ініціативи творчої діяльності визначається загальна якісна характеристика основних рівнів сформованості музично-інтонаційного мислення студентів, яка оформлюється у відповідній таблиці (див. таблицю 4).

**Рівні сформованості музично-інтонаційного мислення
майбутніх учителів (у %)**

Критерії	Рівні		
	високий	середній	низький
Мотиваційний (спонуки, які зумовлюють мисленнєву діяльність)			
Когнітивний (ступінь теоретичної обізнаності)			
Емоційно-аналітичний (глибина осягнення й осмислення музики)			
Операційний (ступінь володіння мисленнєвими діями)			
Креативний (здатність до самостійності та творчої ініціативи)			
Середнє значення у %			

Високий рівень сформованості музично-інтонаційного мислення студентів характеризується: *а)* стійким інтересом до музичної діяльності; активною потребою у самореалізації в творчій діяльності; свідомим прагненням до отримання естетичного задоволення від музично-творчої діяльності, професійного зростання; *б)* глибокою теоретичною обізнаністю, здатністю до систематизації знань, вмінням застосовувати набуті знання у практичній діяльності; *в)* активністю музичного сприймання; здатністю до диференціації звукового потоку; багатим асоціативним фондом; широким обсягом музично-інтонаційного тезаурусу; розвинутими музичними здібностями; *г)* високим ступенем володіння операційними вміннями; високим ступенем усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів, умінням жанрово-стильової атрибутації; здатністю оперувати жанрово-стильовими інтонаціями у процесі виконавства та створення музики; *д)* здатністю до самостійної роботи над музичним твором, до самоконтролю, розвинутим образною уявою тощо; здатністю вербалізувати свої слухові враження та переживання; умінням критично ставитися до творчої діяльності, правильно оцінити як своє, так й чуже виконання; активною участю в колективній творчій діяльності.

Для середнього рівня властиві: *а)* помірний інтерес до музичної діяльності; ситуативна потреба у самореалізації в творчій діяльності; виражені гедоністичні нахили у музичній діяльності; зацікавленість у професійному зростанні; *б)* обмеженість музично-теоретичних знань; задовільний рівень ерудованості; часткове застосування набутих знань, навичок та умінь в практичній діяльності, *в)* окремі вияви активності у процесі музичного сприймання; не-

впевнена диференціація звукового потоку; достатній обсяг музично-інтонаційного тезаурусу; *з*) володіння операційними здібностями залежно від складності завдання; часткове усвідомлення жанрово-стильових особливостей музичного твору; оперування найпростішими жанрово-стильовими інтонаціями у процесі виконавства та композиції; *д*) часткова здатність до самостійної роботи у творчій діяльності, яка вимагає коригування з боку викладача; середня активність та увага у процесі самоконтролю під час гри на інструменті; не завжди переконлива вербалізація своїх вражень та переживань після сприймання музики; спроможність адекватно оцінити власне і чуже виконання; стримана активність у колективних творчих заходах.

Низький рівень: *а*) ситуативний інтерес до музичної діяльності; відсутність потреби у музично-творчій самореалізації; відсутність естетичного задоволення від музично-творчої діяльності; байдужість до власного професійного рівня; *б*) вузький обсяг музично-теоретичних знань; рівень ерудованості недостатній (інтелектуальна сфера не розвинута); неспроможність застосовувати набуті знання на практиці; *в*) пасивність у процесі сприймання музики; нездатність диференціювати звуковий матеріал; обмежений асоціативний фонд; мінімальний обсяг музично-інтонаційного тезаурусу, що може свідчити про слабку пам'ять; не розвинуті музичні здібності; *з*) відсутність вмінь аналізувати, порівнювати, конкретизувати особливості музичної мови; слабкий рівень жанрово-стильової атрибуції; неспроможність оперувати жанрово-стильовими інтонаціями у процесі виконавства та створення музики; *д*) не здатний самостійно розучити музичний твір, слабкі уміння самоконтролю, недостатньо розвинута образна уява; неспроможність вербалізувати свої враження після сприймання музичного твору; слабкі уміння критично ставитися до творчої діяльності; байдужий до творчих колективних заходів.

Оскільки у дослідженні беруть участь студенти з різним музичним досвідом (студенти з п'ятирічним планом навчання, що закінчили музичну школу, та трирічним, які закінчили музичні та музично-педагогічні училища), то їх показники відбивають лише загальний стан сформованості музично-інтонаційного мислення.

Отже, отримані у ході дослідження результати дозволять встановити ступінь сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики та розробити універсальну та ефективну методику, яка б могла вільно застосовуватися на заняттях з усіх фахових дисциплін.

Література

1. Карманов А.А. Методика "Цель – средство – результат". [Электронный ресурс]. – Режим доступа: azps.ru/test/test_csr.html
2. Спіліоті О.В. Музичні портрети: цикл фортепіанних творів / О.В. Спіліоті. – Ніжин: Аспект- Поліграф, 2011. – 24 с.

УДК 371.134: 784

ВОКАЛЬНО-ХОРОВА РОБОТА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**Хоменко З.В.**

В статті здійснено аналіз вокально-хорової роботи вчителя музики. Визначені та проаналізовані найважливіші уміння, які дозволяють успішно проводити репетиційну роботу з хором колективом.

Багатоплановість та багатогранність роботи вчителя музики як диригента вимагає від нього володіння багатьма знаннями й уміннями, а саме:

- уміння організувати хоровий колектив;
- уміння проводити хорові репетиції;
- уміння добирати репертуар для хору;
- уміння розспівувати хор та задавати тон по камертону;
- уміння розкрити художній зміст твору;
- уміння ілюструвати твір за допомогою гри та співу;
- уміння читати хорові партитури;
- уміння володіти основами диригентської техніки;
- уміння керувати процесом колективного виконання;
- уміння добирати та застосовувати прийоми, які допомагають долати вокально-хорові труднощі;
- уміння діагностувати хоровий спів, розрізнати за тембром звучання хорових партій, коректувати хорову звучність;
- уміння створювати свою власну художню інтерпретацію; уміння організовувати концертний виступ (володіти собою під час виступів, мобілізувати хоровий колектив, коригувати жестама звучання в процесі виконання).

На наш погляд, для вчителя найважливішими з названих є такі уміння:

- уміння проводити хорові репетиції; уміння керувати хором колективом;
- уміння коригувати хорову звучність, діагностувати причини дефектів хорового звучання;
- уміння створювати власну виконавську інтерпретацію;

Ці уміння є досить складними і включають у себе елементи всіх інших умінь. Вважаємо, що володіння означеними уміннями дозволить учителю музики проводити ефективну класну і позакласну вокально-хорову роботу.

Вміти проводити хорову репетицію – це не тільки вміти скласти план проведення заняття, розподілити час (який на репетиції обмежений), визначити методи роботи, психологічно настроїти колектив, а й уявити звучання партитури (а отже, певним чином інтерпретувати твір), визначити систему жестів, необхідних для керування хором, настроїти голоси співаків за допомогою

розспівки, в процесі роботи діагностувати спів, щоб швидше досягнути поставленої мети – виконання твору. Всі ці вміння взаємопов'язані між собою, і тільки володіючи комплексом цих умінь можливо проводити успішну репетиційну роботу.

Вміння проводити хорове заняття – це вміння з оптимальною витратою сил та часу виконавців найбільш повно і точно реалізувати у живому звучанні творчий задум композитора, зафіксований в нотному тексті.

Успішність проведення репетиції залежить не тільки від наявності певних навичок та знання партитури, а й від уміння швидко орієнтуватися в певних обставинах, оцінювати певні труднощі та знаходити шляхи їх подолання. Всі ці якості можуть бути набуті на основі досвіду практичної роботи з хором, хоча не завжди практика гарантує оволодіння вмінням.

Однією з умов, яка забезпечує успішне проведення репетиційної роботи, є наявність вихідних даних, серед яких найважливішими є: професійний рівень хору, кількість репетиційного часу, складність твору, умови роботи. Складаючи робочий план, диригент повинен вирішити насамперед два основні питання: *перше* - скільки часу (по хвиликах) може бути відведено для роботи над кожним твором; *друге* – як і якими методами необхідно працювати для того, щоб у відведений час одержати найкращий результат. Попередній розрахунок часу для проведення репетиції змушує диригента уважно віднестися до всіх "дрібниць", які можуть знизити ефективність роботи.

Обдумування методики проведення репетиції – найсуттєвіша стадія домашньої роботи по підготовці до проведення репетиції. Репетиційна робота з хором починається з розспівування хорового колективу. Уміння розспівувати хор – це вміння за допомогою вокальних вправ виробити єдину манеру співу, вміння вокально-слухової настройки співаків на подальшу роботу над музичним твором. А.Єгоров у своїй книзі "Теорія і практика роботи з хором" так пише про значення хорової розспівки: "Хорова розспівка - це певною мірою "розігрівання", "настройка" голосового апарату хорового колективу, яка надає усьому хору широкого дихання, протяжності, наспівності, готує хор до виконання музичного твору" [1, с.27].

Репетиційна робота

1. Диригент повинен правильно організувати роботу, а саме:
 - а) знаходити найефективніші методи для досягнення необхідного результату виконання (репетиція по голосах та групах, у певному поєднанні голосів, у помірному темпі тощо);
 - б) правильно розподіляти час репетиції;
 - в) знаходити уривки в творах, які вимагають спеціальної роботи.
2. Диригент повинен помічати технічні похибки та неточності виконання:
 - а) звуковисотні;
 - б) інтонаційні;

- в) ритмічні;
- г) артикуляційні;
- д) нерівність темпу;
- е) невідповідність динаміки характеру звучання;
- є) відсутність звукового балансу між групами і голосами хору.

3. Диригент повинен вміти виправляти недоліки виконавського характеру:

- а) нелогічність передачі розвитку музичного полотна твору;
- б) відсутність відчуття перспективи музичного руху;
- в) неорганічність підходу до кульмінації;
- г) неприродність переходу до нового розділу, епізоду тощо;
- д) відсутність образного виконання.

4. Диригент повинен знаходити причину неточності виконання:

- а) результат випадкового, неуважного виконання;
- б) результат помилки у нотному тексті;
- в) наслідок неточного прийому виконання;
- г) результат технологічних труднощів (швидкий темп, ритмічні складнощі, складність музичної мови твору тощо);
- д) наслідок нерозуміння виконавцями образно-емоційного змісту, його структури;
- е) результат невиразного й пасивного диригування.

5. Диригент повинен знаходити засоби для усунення недоліків виконання:

- а) шляхом зміни техніки диригування, зробивши акцентування ритмічнішим і чіткішим;
- б) шляхом конкретнішого керівництва голосами, партіями, які потребують цього;
- в) шляхом більш образного й виразного диригування;
- г) шляхом застосування спеціальних прийомів проведення репетиції (помірний темп, робота по партіях тощо).

6. Диригент повинен вміти спілкуватися з хором:

- а) для пояснення співакам їх виконавських завдань;
- б) для того, щоб подати короткий аналіз структури музичної побудови;
- в) для пояснення образно-емоційного змісту музики;
- г) для створення у виконавців відповідного настрою.

Уміння керувати хором (володіти технікою диригування) – володіти комплексом засобів та прийомів, за допомогою яких диригент впливає на виконавський колектив під час виконання музичного твору. Поряд з жестикуляцією до комплексу керування входять погляд, міміка, загальна поведінка диригента, який стоїть перед хором. Засоби та прийоми, які входять до поняття *техніка диригування*, тісно пов'язані між собою, знаходяться між собою в певній

єдності і ґрунтуються на глибокому усвідомленні та проникненні у сутність музики, що виконується (Канерштейн "Вопросы дирижирования") [2, с.39].

Прогресивні музиканти надавали великого значення техніці, вважаючи її засобом передачі змісту твору. О.Серов, наприклад, вважав, що без свідомого розвитку техніки неможливе гарне виконання, отже техніка необхідна, і чим вище вона розвинена, тим краще для мистецтва. Але техніка – засіб, коли ж вона перетворюється в ціль, вона стає на ступінь вельми низьку.

Диригентська техніка також є засобом розкриття образу твору. "Диригентський жест – могутня зброя в руках диригента тільки за умови повного володіння цією зброєю" – писав Малько [3, с.41]. Незначне порушення руху, завеликий жест, викликаний темпераментом, динамічне перебільшення або інший випадковий промах, тут же відібуваються на звучанні і створюють фальшиву ноту, ритмічне коливання тощо. Це визначає велику відповідальність диригента у виконанні музики.

Вільне володіння диригентським жестом, технікою диригування тим більш необхідне керівнику дитячого хорового колективу, вчителю музики загальноосвітньої школи. Тому при його професійній підготовці диригентській техніці надається велике значення.

У гносеологічному, теоретико-пізнавальному плані процес діагностування є особливим видом процесу пізнання, безпосередньо пов'язаним з актом розпізнання (*diagnosis* – грецькою *розпізнання*). На відміну від узнавання, яке обмежується відтворенням й уявленням цілісного образу об'єкта, його загального зовнішнього виду за однією чи кількома ознаками, розпізнання – це складний процес свідомого відображення, зумовлений необхідністю проникнення у приховану внутрішню суть явища, встановлення на основі обмеженої кількості зовнішніх ознак специфічної структури, змісту, причини й динаміки появи даного явища [4, с. 18].

Уміння діагностувати хоровий спів є свідченням професійної підготовки хормейстера. Діагностика хорового співу – це складний специфічний процес, який полягає в узагальненні, прогнозуванні й порівнянні хорового співу в ході розучування твору з передбачуваним результатом виконання, що базується на знаннях з хорознавства, принципах організації колективного співу та сформованого раніше еталону хорової звучності. Уміння діагностики є основою хормейстерської діяльності як диригента хору, так і вчителя музики загальноосвітньої школи. Використання вокальних дій, спрямованих на удосконалення хорового співу, відпрацювання та показ правильного дихання, застосування мануальної техніки для організації співацького колективу на виконання певного завдання – усе це складові частини уміння діагностики хорового співу.

Важливою умовою формування у студентів уміння діагностики є репетиційна хормейстерська робота у хоровому класі.

Як відомо, поняття інтерпретації в музиці досить специфічне і складається з двох взаємопов'язаних чинників: уявного, який є комплексом раціональних

та емоціональних зв'язків; та реальної структури виконання, яка об'єктивно звучить і своєрідно сприймається кожним слухачем.

Уміння художньої інтерпретації за своєю сутністю не відрізняється від будь-яких інших умінь. Це уміння становить собою процес і результат складної діяльності; вимагає здатності сприймати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати; включає в себе володіння комплексом спеціальних умінь; методикою аналізу музики, вивчення хорових творів, володіння інструментом, голосом тощо.

Хоча реально виконувана музика завжди є чиеюсь інтерпретацією, необхідно зазначити, що уявна і реально виконувана інтерпретація не одне й те саме.

Створення інтерпретації починається з розучування твору. Спочатку виникає значна кількість варіантів, точок зору на той чи інший епізод або фрагмент художнього образу хорового твору.

Ці варіанти на початковому етапі нестійкі, легко видозмінюються, оскільки виникають внаслідок незнання нотного тексту. Вивчення нотного тексту стає художнім тоді, коли воно розкриває суть образів.

Розкриття єдності літературного й музичного текстів, узагальнених художніх образів у хоровому творі має багато варіантів, але вже стійкіших. Їхня стійкість зумовлена тим, що на цьому етапі вивчення твору знання літературного й музичного тексту перетворюється в певну інтерпретаційну канву, яка в процесі художньої роботи може розвиватися й видозмінюватися.

Видозмінення виникає тоді, коли основні установки інтерпретації стають "нестійкими" і переходять в іншу якість. Така нестійкість на цьому етапі закономірна, оскільки викликана потребою перегляду диригентом основних положень інтерпретації з метою її поглиблення.

Розвиток інтерпретації може відбуватися кількома шляхами. Перший шлях характеризується поглибленням одного й того ж варіанту інтерпретації з незначним видозміненням її "опорних точок". Під їхнім впливом змінюються й інші, менш значні "точки".

Другий шлях виникає тоді, коли зміна "точок" (відрізків) інтерпретації виходить за межі інтерпретаційної канви і створює умови для виконання зовсім іншої інтерпретації. Тоді на базі одного варіанту інтерпретації виникає інший, де в чому подібний до першого і водночас своєрідніший.

Третій шлях будується на зіставленні "точок" реальної і створюваної інтерпретації, яка має подібні й відмінні риси з попередньою.

Четвертий шлях творчого розвитку полягає у поступовому "нашаруванні" своєрідних варіантів, в яких одна система ніби готує іншу.

Кожен варіант інтерпретації охоплює надзвичайно складний комплекс психічної, інтелектуальної, емоційної, музично творчої діяльності диригента.

Зазначимо, що варіативність інтерпретації повинна бути в межах музичного твору, інакше це загрожуватиме неправильним розкриттям художнього твору, його викривленням.

Інтерпретація, яка повністю впливає з основних (об'єктивних) художніх образів і глибоко розкриває їхні виражальні засоби, не додаючи при цьому інших образів, рівних за значенням основним, не порушує задуму твору в цілому.

Музичний текст за своєю суттю вміщує основні обриси художніх образів, але не всі тонкощі, пов'язані з ними, композитор може записати. Створюючи художні образи засобами музичної виразності, він об'єктивно залишає місце й для виконавської творчості, тобто для "підобразів" виконавця, який розкриває і доповнює основні образи твору. Уміння бачити й чути, відчувати й домислювати в роботі над твором, є тією якістю, без якої неможлива повноцінна інтерпретація.

Глибоке розуміння творчого процесу створення й втілення інтерпретацій виконуваних творів в учбовому хорі ґрунтується на вмінні визначати межі між варіантами інтерпретацій та їхніми структурами виконання; глибоко аналізувати кожен варіант інтерпретації, його розвиток і логіку в структурі виконання; спостерігати й сприймати чергування структур і підструктур при розучуванні кожного варіанту інтерпретації. Відображення почутих структур виконання художнього твору в свідомості слухача, виконавця, як і самі структури виконання, різні, але не випадкові. Узагальнюючись, вони стають основою для творчого розвитку музиканта. Таке узагальнення неможливе без повноцінного сприймання музики.

Література

1. Єгоров А. Теорія і практика роботи з хором / А. Єгоров. – Л.: Музгиз 1958. – 187 с.
2. Канерштейн М. Вопросы дирижирования: учеб. пособие для муз. вузов / М.М. Канерштейн. – Москва : Музыка, 1965. – 220 с.
3. Малько Н. Основы техники дирижирования / Н. Малько. – М.: Музыка 1965. – 217 с.
4. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтюка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.

УДК 378.016:78

ДО ПИТАННЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Курсон В.М.

Виховання музичної культури майбутніх учителів музики, як передумова ефективності професійної діяльності, має на меті опанування студентами широкого спектру музичного життя, що забезпечується різноманітними формами навчальної діяльності, серед яких важливе місце посідає вокальна підготовка.

Актуальність вокальної підготовки в структурі фахових дисциплін майбутнього вчителя музики підтверджується історичною практикою музичної освіти. Над цією проблемою працювали такі педагоги-дослідники, як І. Алієв, Л. Василенко, П. Голубєв, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, Л. Деревянко, Д. Євтушенко, В. Ємельянов, І. Колодуб, Г. Панченко, Ю. Юцевич.

Удосконалення вокальної підготовки студентів у сучасній вищій школі потребує оновлення змісту навчання та запровадження сучасних технологій навчання.

Суть поняття "підготовка" зі спеціальності ми розглядаємо як певний вид діяльності, який є джерелом існування фахівця. Ця підготовка включає опанування системою спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, поглиблене ознайомлення з методичними засадами та сучасними технологіями обраної спеціальності, формування професійних і моральних якостей особистості майбутнього вчителя музики. У поняття "вокальна підготовка" ми вкладаємо готовність майбутнього спеціаліста різних рівнів кваліфікації в галузі вокального мистецтва до концертно-педагогічної діяльності, яка ґрунтується на комплексі музикознавчих (історико-стильових і жанрових знаннях), виконавсько-технологічних та музично-педагогічних знаннях, уміннях й навичках, використанні передового вокального досвіду та досвіду провідних європейських вокально-педагогічних шкіл, у тому числі й вітчизняної. Важливу роль у дослідженні проблеми вокальної підготовки, виявлення її специфіки, побудови концепції вокальної підготовки студента та удосконалення самого процесу відіграє системно-структурний підхід.

З огляду на це, ми схилиємось до точки зору тих дослідників, які розглядають вокальну підготовку як закономірно побудовану педагогічну систему, основними компонентами якої є: мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, емоційно-оцінний, виконавсько-технологічний і творчо-діяльнісний. Системоутворюючим фактором у даному випадку є відповідність між завданнями вокальної підготовки та потребами майбутньої вокально-педагогічної діяльності студентів. Важливу роль при цьому виконує методичне керівництво з боку викладача вокалу.

Особливу увагу звертаємо на мотиваційний компонент, який передбачає розвиток у студентів прагнень до збагачення власної вокально-художньої культури. Мотивом до діяльності у даному випадку виступають емоційні, пізнавальні та комунікативні переживання, які впливають один на одного та утворюють системне поєднання. Емоційні мотиви виявляються в інтенсивному відчутті потреби до набуття виконавсько-технологічних умінь та історико-стильових і жанрових знань. Пізнавальні мотиви характеризуються усвідомленим ставленням до змісту і ролі належного виконавсько-технологічного та стильово-жанрового навчання при досягненні високого рівня вокально-художньої освіти.

Комунікативний мотив передбачає виявлення у студентів прагнення отождентити себе з іншими, виявлення інтересу до майбутньої професії під час формування відповідного виконавсько-технологічного рівня та історико-стильової і жанрової обізнаності, здатності до відповідного стильового виконання (інтерпретації) вокальної музики.

Когнітивно-пізнавальний компонент вокальної підготовки передбачає розвиток у студентів стильово-жанрової компетентності, обізнаності та усвідомлення історичного генезу вокально-музичних явищ, їх наступності та причинно-наслідкових взаємозв'язків вокально-педагогічних шкіл, знань про побудову та функціонування голосового апарату на основі резонансної теорії мистецтва співу.

Вагомим чинником, що впливає на процес стильово-жанрового навчання майбутніх вчителів музики, є фактор порівняння національного та інонаціонального. Сутність усвідомлення приналежності до будь-якої нації відображається у творчості, залежить від взаємодії рідної культури з інонаціональними культурами.

Отже, вивчення національної вокальної музики заслуговує виняткової уваги. В навчальний репертуар студентів ми включаємо українські народні пісні: "Ой гай, мати", "Подоланочка", "Добривечір, дівчино", "Чи я в лузі не калина була", "Ой кряче, кряче та чорненький ворон", "Ой чого ти, дубе", "Їхав козак на війноньку", "Там де Ятрань круто веться", "Тече річка невеличка", "Сміються-плачуть солов'ї", "Повій, вітре, на Україну", "Місяць на небі", "Бувай здоров, коханий мій", "Чорнії брови, карії очі", "Дивлюсь я на небо", "Їхав козак за Дунай", "Стоїть явір над водою", "Ой не світи місяченьку" та інші. Українські народні пісні на слова Т.Шевченка ("Така її доля", "Нащо мені чорні брови", "Ой одна я одна", "Реве та стогне Дніпр широкий", "Думи мої", "Ой три шляхи широкії", "Тече вода в синє море", "Плавай, плавай, лебедонько", "Якби мені черевики", "Вітер з гаєм розмовляє", "Єсть на світі доля", "За байраком байрак", "По діброві вітер віє", "Садок вишневий коло хати"). Твори українських композиторів різних епох – Д.Бортнянський (Арія Саншетти з опери "Син-суперник"); С.Гулак-Артемівський (Аріозо Оксани, Арія Андрія з опери "Запорожець за Дунаєм"); М.Лисенко (Пісня Наталки, Пісня Петра з опери "Наталка-Полтавка"). Обробки українських народних пісень: Я.Степовий ("Степ", "Як почувеш вночі",

"Місяць ясененький", "Не беріть із зеленого луку верби", "Розвійтеся з вітром", "Утоптала стежечку", "Зоре моя вечірня"); К. Стеценко ("Дивлюсь я на яснії зорі", "Стояла я і слухала весну", "Вечірня пісня", "Літньої ночі", "Хотіла б я піснею стати"); М. Лисенко ("Чому мені тяжко", "Три шляхи", "Безмежне поле", "Не любуйся на місяць весною", "Смутної провесни", "Місяцю князю", "Вилітали орли з-за крутої гори", "Гомін, гомін по діброві", "Добривечір тобі, зелена діброво", "Ой не шуми, луже", "Ой ти, місяцю-зоре", "Ох і не стелися хрещатий барвінку"); О. Білаш ("Два кольори", "Ясени", "Мамині руки", "Над Україною", "Журавлина туга", "Журавка", "Озвуться птицями гаї"); Г. Майборода ("Запливай же, роженко весела", "Айстри", "Гаї шумлять", "Троянди", "Розвійтеся з вітром"); П. Майборода ("Рідна мати моя", "Пісня про вчительку", "Моя стежина", "Тополина баркарола", "Пісня про Ніжин"); І. Шамо ("Повернуться у порт кораблі", "Пісня про щастя", "Києве мій", "Червона ружа", "Зачарована Десна"). Неодмінною складовою навчального репертуару студентів є засвоєння вокальної творчості таких видатних композиторів як: К. Монтеверді (Плач Аріадни з опери "Аріадна", "Страдая, смерть зову я..."); Л. Скарлатті ("Канцонетта", "Ах, нет сил сносить терзанья", "Нет правды больше в небесах", "Как мотылек влюбленный", "Фиалки"); Й. С. Бах ("Весенняя песня", "Нам день приносит свет зари"); Л. Бетховен ("Сурок", "Дух Барда", "Малиновка", "Волшебный цветок"); Г. Гендель (Ария Роделинды из оперы "Роделинда", Ария Альмиры из оперы "Ринальдо"); Й. Гайдн ("Тихо дверцу в сад открой", "Будь, краса моя, смелей", "Каватина Ганны из оперы "Времена года"); В. Моцарт ("Тоска по весне", "О цитра моя", "Ария Бастьенны и Ария Бастьена из оперы "Бастьен и Бастьенна", "Серенада Дон Жуана из оперы "Дон Жуан"); А. Гурильов ("Грусть девушки", "Сарафанчик", "Не слышно на палубах песен", "Песня ямщика"); Ш. Гуно ("Баркарола", "Баллада Маргариты из оперы "Фауст"); Ф. Шопен ("Цветы", "Ноктюрн", "Колечко", "Желание"); Р. Шуман ("Лотос", "Подснежник", "Орешник", "Народная песенка", "Весенний привет", "Певец", "Летним утром") та інших.

Вивчення творчості інонаціональних композиторів, дозволяє студентам виявляти та порівнювати характерні ознаки різних національних шкіл та визначити ступінь впливу європейських національних вокальних шкіл на становлення, формування і розвиток вітчизняної вокально-педагогічної школи.

Важливим при вдосконаленні вокальної підготовки студентів є емоційно-оцінний компонент, який спонукає студентів до образного відтворення вокального твору, забезпечує збереження індивідуальної емоційно-естетичної реакції студентів на вокальну музику. Емоційно-оцінний компонент означимо як чуттєвий, що заснований на невербальному, образному мисленні. Вокальна музика може пізнаватися як шляхом логічним, так і через естетичне емоційно-оцінне відношення. Для майбутнього вчителя музики головним є навчитися осягати зміст вокальної музики і спиратися у процесі вокальної підготовки на

вербальний метод у порівнянні з невербальним. У зв'язку з цим Б. Ананьєв зазначає: "... зв'язок між вербальним (логічним) та невербальним (образним) інтелектом складає ядро структури інтелекту" [1, с. 205]. На наш погляд, визначальною умовою удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики є емоційне задоволення від виконання вокального твору, відчуття радості від сприйняття. Саме насолода від зустрічі з творами видатних композиторів має проходити через увесь процес вокальної підготовки.

Виконавсько-технологічний компонент передбачає володіння педагогічними технологіями вокальної підготовки, які ґрунтуються на закономірностях навчання, виховання й розвитку особистості. Ми акцентуємо увагу на володінні технологією звукоутворення та володінні вокально-сценічними вміннями. Як зазначив В. Морозов, "співочий голос – це те, що ми про нього думаємо, тобто який наш естетичний ідеал, еталон співочого звуку і, головне – технологічний принцип його утворення" [4, с. 24]. Отже, уява співаком механізму звукоутворення народжує відповідний рух його голосового апарату. Через це, звукова хвиля несе на собі зображення означених рухів – технологічного способу утворення звуку. Резонансна теорія мистецтва співу розглядає голосовий апарат співака як цілісну систему, яка складається з трьох взаємодіючих між собою частин: дихання – гортань – резонатори, з акцентом на резонатори. Важливою ознакою знань і уявлень студента про власний голос та механізми його утворення складаються з того, що він має широкий асортимент різних відчуттів (м'язових, вібраційних, кожно-тактильних), що йдуть від різних відділів голосового апарату, від різних дихальних м'язів (міжреберних, діафрагми, черевного пресу), з області шиї й гортані, артикуляційного апарату, "маски" й голови, що спричиняє певні процеси (акустичні, резонансні, вібраційні, м'язові напруження й розслаблення, пневматичні, аеродинамічні).

В уяві будується не тільки технологія звукоутворення, резонансна техніка співу, але й сценічна поведінка співака, його життя на сцені в художньому образі. Володіння вокально-сценічними вміннями є необхідною умовою для вокально-сценічної діяльності майбутнього вчителя музики. Головним завданням означеної технології є формування у студентів елементарних умінь вокально-сценічної майстерності, таких як культура співу, артистизм, сценічна поведінка, яка формується шляхом виступів на академічних концертах, заліках, екзаменах та суспільних концертах різного характеру перед шкільною аудиторією у процесі педагогічної практики і перед дорослою аудиторією. Таким чином, за допомогою уяви можна цілеспрямовано впливати на загальний стан і поведінку студента під час співу і на роботу його голосового апарату.

Спів – творча діяльність, тому наступний компонент ми визначили як творчо-діяльнісний, який передбачає у майбутніх учителів музики розвиток здатності до вокальної інтерпретації, умінь художньо- педагогічного аналізу вокального твору. Основою процесу створення виконавської інтерпретації

вокального твору є засоби музичної виразності, що властиві твору, та суб'єктивне сприйняття студентами специфічних деталей образного змісту вокальної музики. Під час формування означеної здатності потрібно використати попередній досвід студента в опануванні знань щодо композиторських стилів, їх розвитку, відмінностей, характерних ознак, що вивчені на заняттях з музично-теоретичних дисциплін, у класі основного інструмента, у хоровому класі та хорового диригування.

Важливою умовою формування здатності до вокальної інтерпретації у студентів є формування у них умінь художньо-педагогічного аналізу вокального твору. Як визначив О. Ростовський, "художній тому, що аналізується твір мистецтва і цей аналіз впливає з його закономірностей; педагогічний – тому, що проводиться з урахуванням вікових особливостей, музичного розвитку і завдань музичного виховання" [5, с. 81]. Здійснюючи аналіз, розкриваючи зміст і структуру вокального твору, студенту доводиться співвідносити педагогічні наміри з пізнавально-творчими можливостями майбутніх учнів. Тому аналіз вокального твору, який має проводити студент, є художньо-педагогічним.

Отже, у структурі вокальної підготовки майбутнього вчителя музики виконавські навички та уміння набувають особливої ваги. Саме від них залежить те враження, що справляє музичний твір на дітей. Якщо вчитель розуміє те у музиці, що є її сутністю, то й буде навчати учнів тому у музиці, що має відношення до неї як до мистецтва.

У процесі вокальної підготовки, яка спрямована на вирішення завдань формування майбутнього учителя музики, відбувається становлення його вокальної майстерності, професійних якостей, що забезпечують його творчу діяльність.

Література

1. Ананьев Б. О проблемах современного человекознания / Б. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник / В.Г. Антонюк. – К.: ЗАТ "Віпол", 2007. – 174 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – К.: Рад. школа, 1984. – 287 с.
4. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы теории и техники / В.П. Морозов. – М., 2005. – 456 с.
5. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч. Метод. Посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.

УДК 378.016:78

СПЕЦИФІКА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Остапенко Н. І.

У статті розглянуто сутність та зміст методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Розкрито структурні компоненти музично-педагогічної діяльності педагога-музиканта у системі методичної підготовки.

Ключові слова: учитель музики, методична підготовка, методика музичного виховання, педагогічна практика, музично-педагогічна діяльність.

Освітні реформи та сучасні культурно-духовні процеси в Україні актуалізують проблему професійного становлення висококваліфікованих фахівців мистецької сфери, діяльність яких зорієнтована на особистісний та професійний саморозвиток і самореалізацію, готових творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатних розвивати особистість учня. Це потребує належної методичної підготовки майбутніх учителів музики, яка є умовою для досягнення головної мети музичної освіти – формування музичної культури особистості.

У наукових дослідженнях ґрунтовно висвітлено багато аспектів методичної підготовки студентів вищих закладів педагогічної освіти (Е. Абдуллін, О. Апраксина, Л. Арчажнікова, М. Букач, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.). Ученими встановлено співвідношення фахових знань і вмінь у професійній підготовці майбутнього вчителя музики, визначено шляхи її вдосконалення; обґрунтовано педагогічні умови й апробовано численні методики формування готовності до різноманітних видів музично-педагогічної діяльності.

Методична підготовка є необхідною і важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя музики, яку слід розуміти як здатність оперувати знаннями у процесі осягнення проблем викладання музики у школі та творчої діяльності, спрямованої на їх вирішення. Вона передбачає систематизацію та поглиблення набутих методичних знань, постійне удосконалення практичних умінь та навичок з метою підготовки студента до організації різних видів практичної діяльності у школі, формування його методичної самостійності.

Методична підготовка майбутніх учителів музики – центральна ланка у загальній системі навчально-виховного процесу вузу. Її зміст повинен спиратися на знання цілей та завдань викладання предмету "Музика" у школі, а головне, обов'язкове знання шкільної програми (Л. Арчажнікова). Це припускає глибоке засвоєння теоретичних основ методики викладання предмета, сформованості необхідних умінь та навичок, що допоможе учителю обрати оптимальні методи навчання.

Для професійної майстерності учителя першорядним є знання загальної методики музичного виховання, яка є важливою складовою системи методичної підготовки студентів. Вона дає теоретичні знання про зміст, форми, методи музичного виховання, вчить організовувати власну діяльність; допомагає вчителю доповнювати та розширювати межі уроку музики; правильно аналізувати та осмислювати шкільну програму і, в результаті, оволодівати методами роботи із залученням конкретного музичного матеріалу. Вона синтезує все те, чим повинен володіти педагог не тільки в області спеціальних знань, але й психології та педагогіки.

Однак, методичну підготовку слід розглядати значно ширше, ніж тільки вивчення студентами курсу методики музичного виховання. Дане положення знаходить своє підтвердження у працях Л.Матвеевої, яка визначає два взаємопов'язані між собою компоненти методичної підготовки: *опосередковану*, яка передбачає отримання студентами необхідного обсягу систематизованих наукових знань про музично-педагогічне виховання, методи його здійснення, необхідні для цього вміння та навички. (через професійно-спрямоване викладання суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін) та *безпосередню*, що втілює методичні знання у практичні дії й виражається у єдності психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань (через курс методики музичного виховання) [3].

Повноцінна методична підготовка озброює вчителя музики знаннями педагогічних закономірностей навчально-виховного процесу і дозволяє практично використовувати їх у музичному навчанні, вихованні та розвитку школярів.

Варта уваги думка І. Боднарук, яка розглядає методичну підготовку майбутнього вчителя музики як навчальний процес, що забезпечує вивчення студентами методів і прийомів музично-виховної роботи з учнями. Така підготовка включає в себе комплекс психолого-педагогічних, фахових дисциплін, методику музичного виховання та педагогічну практику. Особливості такої підготовки зумовлюються специфікою уроку музики як уроку мистецтва, а також можливістю протягом усіх років навчання здійснювати систематичне педагогічний вплив на студентів з метою озброєння їх комплексом знань, умінь і навичок методичного характеру [2, с. 13].

Методична підготовка вчителя музики є узагальнюючим і систематичним фактором усієї психолого-педагогічної підготовки студента-музиканта до виховної роботи в школі. Вона пронизує весь процес професійного навчання і включає в себе: глибоке і чітке розуміння мети, завдань і змісту масового, музично-естетичного виховання; інтерес до проблем музичної педагогіки, а також розуміння та знання основних тенденцій розвитку дитячого музичного виховання сучасності; володіння методикою навчання і виховання учнів різних вікових груп за допомогою музики, формування творчої активності учнів, організаційних здібностей, навичок використання технічних засобів навчання;

науково-методичною літературою, програмами, навчальними посібниками, вивчення передового педагогічного досвіду.

Удосконаленню методичної підготовки майбутніх учителів музики сприяє педагогічна практика, основною метою якої є формування у студентів уміння застосовувати у педагогічній діяльності науково-теоретичні знання, отримані при вивченні загальнопедагогічних та професійних дисциплін.

О.Щолокова під педагогічною практикою розуміє цілісну поетапну систему взаємодії методиста з педагогічною практикою і студента, що спрямована на поступове ускладнення підготовки студента і сприяє формуванню його методичних компетентностей з метою подальшого удосконалення. Вона виділяє основні завдання педагогічної практики, а саме: виховання інтересу і любові до професії вчителя мистецтв; формування у студентів потреби в самоосвіті; виховання професійно значущих якостей; формування фахових умінь і навичок, необхідних для успішної практичної діяльності тощо [5, с. 6].

У системі методичної підготовки найефективніше реалізуються структурні компоненти музично-педагогічної діяльності вчителя музики: конструктивний, організаційно-управлінський, комунікативний, дослідницький, творчий та виконавський (за Л. Арчажніковою). *Конструктивна* діяльність пов'язана із застосуванням у різних комбінаціях методів навчання за умови колективної роботи. Для музиканта-педагога важливо прагнути "вийти за межі своєї професії", творчо збагатити її, що і виражається у нових комбінаціях методів. Стабілізаторами *організаційно-управлінської* діяльності музиканта-педагога є його ідеали, смаки, ціннісні орієнтації, світобачення тощо. *Комунікативне* спрямування педагогічної діяльності вчителя музики включає в себе вміння встановлювати взаємовідносини з колективом, співпрацювати з дітьми, батьками, колегами, володіти культурою демократичного спілкування та ін. Ефективність *дослідницької* діяльності визначається ступенем сформованості дослідницької культури, яка об'єднується з баченням своєї праці в цілому, готовністю вивчати віддалені результати дослідницьких проєктів, потребою проводити експеримент. Результатом такої діяльності є формування власних дослідницьких проєктів, в яких педагог індивідуалізується в результаті застосування нових методичних прийомів і систем. *Творчий компонент* музично-педагогічної діяльності виражається при застосуванні різних методів, в емоційної насиченості уроку, у пошуках нових прийомів виховання і т.д. Особливого значення набуває *музично-виконавська діяльність* вчителя музики. Оскільки виконавський процес поєднує два аспекти – виконання та інтерпретацію, то саме під час інтерпретації виконавець виступає як творець нових художніх цінностей. Виконавський потенціал визначається рівнем здатності емоційно проникати в образний світ твору, осмислювати логіку розвитку музичної думки [4, с. 165].

Таким чином, якість підготовки сучасного фахівця в повній мірі залежить від рівнем його мислення, володіння методологією науки і її методами. Тому

методична підготовка майбутнього вчителя музики повинна бути спрямована на творче ставлення до цього процесу; на розвиток у студентів методологічної культури, що включає в себе рефлексивне усвідомлення різних явищ музично-педагогічної дійсності; на набуття музично-історичних та музично-теоретичних знань, які формують у студентів як інтелектуальні, так і психологічні та соціальні компетенції, які закладають основу професійного становлення педагога-музиканта.

Методична підготовка є важливою і необхідною складовою професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики, центральною ланкою у системі навчально-виховного процесу ВНЗ. Вона повинна здійснюватися протягом усього навчання у вузі з урахуванням особливостей спеціалізацій та їх комплексних поєднань.

Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Л.Г.Арчажникова. –М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Боднарук І. М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
3. Матвеева Л.В. Теоретические аспекты методико-практической подготовки студентов / Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете. Сб.науч. статей Л.В.Матвеева. – Свердловск: ГПИ, 1991. – С. 81-88.
4. Олексюк О.М. Музична педагогіка / О.М. Олексюк. – Навч.посіб. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
5. Щолокова О.П. Педагогічні практики в системі методичної підготовки вчителя музики / О.П.Щолокова // Мистецька освіта в Україні : проблеми теорії і практики : зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару. 27-28 лютого 2014 року. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С.4-6.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗНАННЯМИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Сливко С. А.

У статті обґрунтовується важливість знань щодо художньо-сміслової організації музичних творів. Розглядається найбільш оптимальний спосіб забезпечення студентів знаннями для активізації музичного слуху в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Важливим напрямком фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей педагогічних вузів є інструментально-виконавська підготовка, що знайомить з музично-виконавськими традиціями, зорієнтована на розвиток творчого потенціалу студентів, забезпечує формування музично-виконавських умінь і навичок. Невід'ємною складовою інструментально-виконавської підготовки є забезпечення студентів знаннями, необхідними і достатніми для вивчення й художньо-довершеного виконання музичних творів. Виходячи із завдань інструментально-виконавського навчання, знання мають виступати теоретичною основою повноцінного осягнення музичних творів, формування уявного художньо-інтерпретаційного бачення та його адекватного озвучення у матеріально-звуковій музично-виконавській формі.

Поняття "знання" в загальнонауковому розумінні розкривається у двох основних значеннях: широкому та вузькому. Під знаннями у широкому значенні розуміється узагальнений досвід людства, що відображає різні сторони дійсності у вигляді фактів, правил, висновків, закономірностей, ідей, теорій. Знання у вузькому значенні є формою існування й систематизації результатів пізнавальної діяльності окремої людини, що виявляється в особистісному баченні, розумінні, тлумаченні тощо [4].

До проблеми видової різноманітності знань, їх якісних характеристик, специфіки засвоєння знань зверталася низка науковців (Ю.Бабанський, М.Данилов, В.Краєвський, І.Лернер, М.Скаткін, Н.Чайченко та ін.).

Науковці розрізняють кілька різновидів знань, зокрема, базові знання, спеціальні, методологічні, оцінні тощо. До базових знань належать основні терміни, поняття, що уможливають розуміння знаків, текстів, висловлювань. До спеціальних знань відносяться знання про сукупність та специфіку об'єктів, явищ, процесів певної предметної галузі. Методологічні знання є знаннями про способи діяльності, алгоритм дій, методи пізнання. Оцінні знання – це знання про норми ставлення до різних явищ життя, предметів навколишньої дійсності, до тієї чи іншої діяльності.

Знання відзначаються певними якісними характеристиками: повнотою, системністю, усвідомленістю, дієвістю тощо. Повнота знань виявляється у

кількості знань, необхідних для розуміння предмету вивчення; системність знань – у їх упорядкованості за обраним принципом. Усвідомленість знань полягає у розумінні зв'язків між набутими знаннями, у прагненні їх поповнювати. Дієвість знань передбачає уміння оперувати ними, швидко знаходити варіативні способи застосування із зміною ситуації [4, с. 6–9].

У процесі будь-якої діяльності, поряд із урахуванням різновидів знань та їх якісних характеристик, необхідним є визначення змісту знань. Згідно бачення науковців (Д.Богоявленський, В.Давидов, Д.Ельконін, М.Махмутов, Н.Менчинська, М.Скаткін та ін.), зміст знань визначається структурною будовою діяльності, а відтак, стосується предмету діяльності, мети й кінцевого продукту діяльності, засобів та контролюючого механізму діяльності.

Ключовими знаннями, як відзначають науковці, є знання про *предмет діяльності* в цілісності всіх його складових елементів, характерних якостей, основних закономірностей тощо. Це повною мірою стосується знань у процесі музично-виконавської діяльності.

Предметом спрямування музично-виконавської діяльності виступає *музичний твір* – складне художньо-сміслові явище, носій ідеального художнього образу.

Робота над вивченням музичного твору вимагає від виконавця володіння широким спектром різнобічних знань. Ці знання, за словами низки науковців (Л.Арчажнікова, В.Крицький, В.Москаленко та ін.), охоплюють так звані загальні та спеціальні знання. Загальними є знання щодо естетичних особливостей епохи, специфіки стилю композитора, історичних передумов написання твору; спеціальні знання стосуються музичної мови, будови музичних творів, засобів художньої та виконавської виразності тощо.

Низка науковців вказує на важливість спеціальних знань, що уможливають підхід до твору як *художньо-сміслового явища* зі складною інтонаційно-драматургічною організацією. Основними складовими інтонаційно-драматургічної організації твору, виходячи із сучасних досліджень з психології музичного сприймання (В.Медушевський, Є.Назайкінський, К.Руч'євська), є музично-інтонаційні, художньо-образні та логіко-драматургічні елементи, які й виступають предметом спеціального засвоєння у процесі навчання.

Під музично-інтонаційними елементами твору розуміються специфічні засоби музичної виразності, що відображають характер інтонації, динаміку руху, просторові відчуття, жанрові й стилеві особливості тощо.

Базовими знаннями, які мають засвоїти студенти, є знання про типи музично-інтонаційних елементів. До основних ми віднесли: безпосередньо-чуттєві елементи, що виражають емоційні стани, просторові відчуття, динамічні вияви життєдіяльності людини; предметно-зображальні, що зводяться до передачі звукових ефектів, до звукозображення чи імітації звуків дійсності; узагальнено-типізовані,

що відтворюють риси різних жанрових інтонацій, типових ознак стилю композитора чи музичного напрямку.

Необхідними також є знання про часові межі музичних інтонацій та їх граматико-конструктивне вираження. Часові межі інтонацій є нестабільними, варіативними і в граматичному плані можуть простягатися від одного звука до системи творів одного стилю. Найменшими є інтонації протяжністю в ритмоформулу, мотив, фразу, найширшими – інтонації індивідуальних композиторських стилів, які визначають художню своєрідність багатьох творів одного автора [2, с. 48].

Поряд із знаннями про музично-інтонаційні елементи твору студенти мають засвоїти знання про елементи, що "кодують" художню інформацію про музичні образи, персонажі, дії і розглядаються як *художньо-образні*.

Синтез художньо-образних елементів знаходить своє оформлення у художніх епізодах, що характеризуються завершеністю музичного висловлювання, відображенням одного музичного персонажу, єдиного емоційного стану тощо. Тому важливою є інформація про сутність художньо-завершених епізодів та визначення їх меж, що дозволяє розглядами епізод, з одного боку, як закінчену смислову одиницю, а з іншого – як структурну складову художнього цілого.

Окрім того, необхідною є інформація про ранжування художньо-образних елементів, що входять до завершеного епізоду. Художньо-образні елементи в епізоді знаходяться в певних смислових співвідношеннях: одні набувають домінантних ознак у смисловому значенні, інші – несуть другорядні ознаки, розкривають лише окремі смислові грані, конкретизують чи уточнюють контекстні значення домінантних елементів.

Виділення художньо-завершених епізодів у творі потребує інформації про їх граматико-конструктивне вираження. Зазвичай, художньо-завершені епізоди збігаються з невеликими за обсягом музичними побудовами: музичним реченням, музичним періодом. Виділення низки епізодів дозволяє прослідкувати логіку музичної думки, розвиток художніх образів, розгортання змістовних процесів.

В органічній єдності зі знаннями музично-інтонаційних та художньо-образних елементів є знання, що визначають можливість розуміння *музичної драматургії твору*.

Базовими є знання про основні родові організації музичних творів: ліричну, драматичну та епічну, які відзначаються специфічним предметом відображення, рушійними силами та принципом розвитку.

Так, предметом відображення ліричної організації є одна "музична подія", емоційний стан чи явище, всередині яких можливі переходи, нюанси, контрасти. Рушійною силою виступає авторське висловлювання про одномоментне безпосереднє враження, стан. Принцип розвитку ліричної родової організації є

внутрішньо-тематичним, варіантно-варіаційним при збереженні наявного емоційного стану чи настрою.

Драматичний рід організації зорієнтований на різнобічне зображення людини, подій та явищ, а відтак тяжіє до засобів інших видів мистецтв, до художнього синтезу. Для драматичного роду організації характерним є внутрішній конфлікт, що розгортається на основі протиставлення, взаємодії, трансформування основних та другорядних діючих сил (ідей, персонажів). З огляду на це, принципом розвитку драматичного роду організації є саморозгортання конфліктної драматургії.

Предметом відображення епічної організації є розповідь, опис подій, що віддалені від оповідача у часі. Рушійною силою даного типу драматургічної організації є оповідач, який може переривати перебіг подій, повертати його назад, спиняти з метою висловлення власної думки. Тому принцип розвитку зумовлюється логікою оповідача і може чергуватися з різними відступами, ліричними епізодами, авторськими музичними коментарями [5].

Засвоєння знань щодо родової організації музичних творів є необхідною теоретичною основою осмисленого сприймання твору як художньо-сислової цілісності.

Відтак, з метою глибокого проникнення в художньо-образний зміст музики та адекватного представлення результату в музичному виконанні студенти мають оволодіти знаннями основ художньо-сислової організації музичних творів та вільно оперувати цими знаннями при вивченні творів на заняттях з інструментально-виконавської підготовки.

Забезпечення студентів знаннями, як доводить сучасна педагогічна наука, може здійснюватися декількома способами, зокрема, під час теоретичного викладу, напрацювання практичних умінь і навичок, самостійного вивчення матеріалу, дистанційної передачі інформації тощо.

З метою забезпечення студентів знаннями основ художньо-сислової організації музичних творів можуть бути використані всі вищезазначені способи. Однак найбільш ефективним способом, на наше переконання, є надання знань під час безпосереднього *вивчення музичних творів на заняттях з основного музичного інструменту*.

Оскільки вивчення музичного твору є складним процесом, що включає діяльність художнього осягнення та діяльність виконавського втілення, знання важливо надавати студентам не окремим теоретичним блоком, а під час означених видів діяльності. У такий спосіб знання стануть органічною складовою виконавської діяльності студентів, теоретичною основою для реалізації виконавських дій та перебуватимуть в органічній єдності із музично-виконавськими вміннями й навичками.

Теоретичним підґрунтям нашої позиції є психолого-педагогічні дослідження щодо надання знань у процесі навчання (Д.Богоявленський, П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін, М.Махмутов, М.Скаткін, Н.Тализіна та ін.).

Зокрема, Н.Тализіна переконана, що засвоєння знань, необхідних для повноцінної діяльності, має відбуватися не окремо, уособлено, а в процесі формування конкретної діяльності, під час виконання певних дій, набуття необхідних умінь і навичок. "Знання повинні не протирічити умінням, а розглядатися як їх складова частина. Знання не можуть бути ні засвоєні, ні збережені поза дій того, хто навчається, ... знати – це завжди виконувати якусь діяльність чи дію, пов'язану з даними знаннями".

У результаті такого підходу, продовжує дослідниця, "замість двох проблем – передати знання і сформувані уміння по їх застосуванню – перед навчанням стоїть одна: сформувані такі види діяльності, які з самого початку включають в себе задану систему знань і забезпечують їх застосування у завчасно передбачених умовах" [3, с. 11].

Подібної точки зору щодо надання знань дотримується П.Гальперін, який відзначає: "засвоєння знань є процесом засвоєння дій по застосуванню знань". Надання знань у процесі навчання науковець розглядає як невід'ємний компонент процесу формування розумових дій. Акцент робиться не стільки на процесі актуалізації чи отриманні знань, скільки на процесі формування розумових дій, невід'ємним компонентом якого є забезпечення необхідними і достатніми для реалізації дій знаннями. Одиницею змісту навчання науковець вважає не окремо взяті знання, уміння й навички, а розумові і практичні дії, які об'єднують у собі знання про предмет вивчення, та уміння і навички, що є способом дії з цим предметом на основі знань [1].

Незаперечним є той факт, що студенти мистецьких спеціальностей володіють певним обсягом знань, в тому числі й знаннями щодо специфіки художньо-сміслових елементів, їх типології, характерних ознак тощо. Ці знання студенти отримують, як правило, у процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного, музично-історичного, музично-теоретичного циклів.

Однак, як доводить аналіз практики музичного навчання, знання, засвоєні студентами на цих дисциплінах, або ж опосередковано стосуються музичного виконавства, або ж є недостатніми для повноцінної роботи з музичним твором як художньо-смісловим явищем. Це зумовлюється, насамперед, тим, що забезпечення студентів знаннями на теоретичних дисциплінах здійснюється у відповідності з метою конкретно взятої дисципліни, предмету її вивчення, логіки побудови тощо. Окрім цього, знання на теоретичних дисциплінах, згідно навчальних планів, надаються впродовж тривалого часового терміну – одного чи кількох навчальних семестрів.

Це спричинює певні недоліки у процесі роботи з музичними творами на заняттях з основного музичного інструменту. З одного боку, студенти не в змозі

оперативно актуалізувати знання, набуті на теоретичних дисциплінах; а з іншого боку, не володіють повним обсягом необхідних знань. У результаті, недостатність знань у процесі вивчення творів негативно позначається на художньо-пізнавальному процесі, продуктивності музично-виконавських дій і, відповідно, на активізації музичного слуху студентів.

Тому вже на перших заняттях з музично-виконавської підготовки актуальним є забезпечення студентів знаннями, необхідними й достатніми для усвідомленого виокремлення художньо-сміслових елементів твору, повноцінного осмислення художньо-образного змісту твору, адекватного втілення результату осмислення в музичному звучанні, ретельного контролю художньої довершеності виконання.

Отже, забезпечення студентів знаннями щодо художньо-сміслової організації музичних творів безпосередньо у процесі їх вивчення дозволить самостійно виділяти художньо-значущі елементи твору, осмислювати їх в узагальнених і контекстних значеннях, обґрунтовувати музично-слухові уявлення про твір, виділяти ключові напрямки контролю музичного виконання. Це стане теоретичним підґрунтям усвідомленої слухової зосередженості у музично-виконавському процесі, осмисленого самоконтролю музично-виконавського процесу й результату, а відтак, музично-слухової активності студентів.

Література

1. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий и понятий / П. Я. Гальперин. – М. : Педагогика, 1965. – 240 с.
2. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
3. Тализіна Н. Ф. Педагогічна психологія : навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закл. / Н. Ф. Тализіна – М. : Вид. центр "Академія", 1998. – 288 с.
4. Український педагогічний словник / ред. С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Чернова Т. В. О понятии драматургии в инструментальной музыке / Т. В. Чернова // Музыкальное искусство и наука : сб. статей / ред.-сост. Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1978. – Вып. 3. – С. 13–45.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА

Батрак М.Г.

У статті висвітлено роль хорового мистецтва у формуванні музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів музики, визначено місце хорового класу у їх фаховій підготовці.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливої уваги та актуальності набувають питання духовного розвитку особистості, формування її естетичного ставлення до дійсності та мистецтва. Підготовка майбутніх учителів передбачає активне використання ними художньо-естетичних цінностей у навчально-виховному процесі. Оскільки сучасний соціокультурний простір відрізняється інформаційною насиченістю, важливим виявом професійної культури вчителя стає вміння орієнтуватися у багатогранному світі музично-естетичних цінностей, сприймати та оцінювати твори різних видів мистецтва.

Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, система освіти має забезпечити формування високоморальної особистості, яка усвідомлює свою належність до європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах соціокультурного розвитку. Тому сучасна вища школа спрямовує свої зусилля на вирішення питань, зумовлених соціальними, культурологічними й педагогічними процесами які пов'язані з формуванням у майбутніх учителів **музично-естетичних орієнтацій**.

На соціальному рівні формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів музики пов'язане з реалізацією комплексної програми "Вчитель", яка передбачає підготовку високопрофесійних педагогів, здатних до успішної організації освітньо-виховного процесу з широким залученням цінностей художньої культури суспільства. **На культурологічному** рівні формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів розглядається як один з важливих виявів культуротворчості, пов'язаної із збереженням, розповсюдженням, збагаченням цінностей художньої культури в житті сучасної людини. **З педагогічного погляду**, формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів музики вимагає відповідного програмно-цільового та технологічного забезпечення, створення відповідних інформаційних та організаційних умов.

Результати наукових досліджень у галузі філософії, естетики, культурології, мистецтвознавства, психології та педагогіки дають відповіді на окремі аспекти даної проблеми. Зокрема, сутність музично-естетичних орієнтацій особистості досліджували такі вчені як В. Дряпіка, О. Костюк, І. Ляшенко, А. Сохор, Г. Тарасов, М. Южанін; роль художнього сприйняття у формуванні музично-естетичних орієнтацій – Б. Мейлах, Б. Теплов, І. Котляревський; естетичну

оцінку музичних творів досліджували М. Герасимова-Персидська, Д. Кабалевський, Л. Кадцин; психологічні засади музичного мислення – Б. Асаф'єв, В. Бобровський, Т. Бондаренко, В. Медушевський; особливості просторово-часового сприйняття музичних творів – М. Арановський, Є. Назайкінський, М. Старчеус.

Особливий інтерес викликають теоретичні дослідження в галузі художньо-естетичної освіти й виховання учнівської та студентської молоді (В. Бутенко, Л. Коваль, І. Критська, О. Олексюк, Г. Падалка, Г. Шевченко), наукові праці, присвячені формуванню естетичного ставлення до дійсності й мистецтва (Н. Миропольська, О. Рудницька, О. Семашко, Г. Тарасенко, Ю. Юцевич), визначенню критеріїв естетичної оцінки та розвитку естетичної свідомості (Р. Дзвінка, Л. Григоровська, Ю. Соколовський); формуванню художнього інтересу, образного мислення (О. Дем'янчук, І. Карпенко, Є. Квятковський, В. Петрушин, Л. Яковенко), формуванню естетичних потреб (Є. Коцюба, Л. Коган, Л. Філатова); розвитку творчих та музичних здібностей студентів (В. Андреев, Л. Масол, Л. Момот, Т. Стратан, С. Торічна).

Серед різноманітних видів мистецтва, які, безперечно, відіграють важливу роль у становленні особистості, музика посідає вагоме й особливе місце. Завдяки своїй інтернаціональній мові, вона, не вимагаючи перекладу, сприймається і знаходить відгук у душі й серці кожної людини, незалежно від віку, національності, статі. Це надає музичному мистецтву беззаперечну перевагу у таких важливих сферах, як популяризація вітчизняної художньої культури, ствердження національних естетичних цінностей у свідомості людства, виховання молодого покоління. Яскравим підтвердженням цього є слова Д. Кабалевського: "Музика – це мистецтво, яке володіє величезною силою емоційного впливу на людину, і саме тому вона може відігравати величезну роль у вихованні дітей та молоді" [1].

У навчальному процесі різні види музичного мистецтва взаємодіють між собою, але найбільш доступним, емоційним видом виступає **хорове мистецтво**, яке здійснює величезний вплив на суб'єктивний світ особистості, породжує глибокі особистісні переживання музично-поетичних образів, надає можливість для самовиявлення і самоствердження, розширює досвід естетичних і життєвих відносин, допомагає здійснювати перехід до більш глибокого пізнання мистецтва. Як наголошував К. Ушинський, хорова музика організовує, об'єднує, виховує почуття, вносить життєрадісність та яскравість у життя.

Мета цієї статті полягає у виявленні музично-естетичного потенціалу хорового мистецтва, його значення у формуванні музично-естетичних орієнтацій майбутніх педагогів.

Сучасна тенденція зростання інтересу молоді до музики неоднозначна за своїм значенням через наявність протиріччя між потенційною цінністю музичного мистецтва в цілому, і значущістю його окремих примітивно-розважальних форм.

Особливо сутність даного протиріччя виявляється стосовно формування музично-естетичних смаків майбутніх педагогів, тих людей, які через деякий час будуть впливати на процеси становлення особистості дітей і молоді, чия особиста система художніх цінностей та вміння формувати її у майбутніх вихованців багато в чому зумовлять рівень естетичного й духовного розвитку підростаючого покоління загалом.

Саме розв'язання цієї складної педагогічної проблеми характеризує пошук методів художньо-естетичного виховання засобами мистецтва, зокрема шляхів формування в студентів як складової їхньої духовно-естетичної культури.

Науково-технічний прогрес спричинив потужний розвиток індустрії розваг і засобів масової інформації, що вплинуло на молодіжну музичну культуру. У свою чергу, сучасна популярна естрадна музика безпосередньо впливає на становлення й розвиток світоглядних, ціннісно-орієнтаційних, соціально-культурних позицій юнацтва у сфері його життєдіяльності; вона є найпопулярнішим і найдоступнішим засобом музично-естетичного виховання молоді і має найбільш високий рейтинг, оскільки демократичний характер її функціонування в молодіжному середовищі актуалізує і визначає розвиток естетосфери молодої людини, особливо в період ранньої юності.

У зв'язку з цим досить актуальною є проблема формування у студентської молоді високої моральної культури та музично-естетичних орієнтацій. Враховуючи важливе місце **хорової музики** серед інших видів музичного мистецтва, постає необхідність застосування його як фактора розвитку особистості й подолання однобокої орієнтації молоді у сферу сучасної молодіжної музики.

Серед комплексу спеціальних музичних дисциплін базовим є "Хоровий клас". Він поєднує в собі: по-перше, начальну дисципліну, що синтезує знання з усіх предметів музичної спеціалізації, по-друге, навчальний виконавський колектив.

У хоровому класі реалізується одна з найважливіших і обов'язкових вимог до будь-якого навчального процесу – взаємозв'язок теорії та практики. Досягнення необхідного рівня знань, умінь та навичок для роботи у хоровому класі можливе лише за умови оволодіння студентом усією системою предметів музичного та диригентсько-хорового циклів: сольфеджіо, гармонія, аналіз музичної творів, історія музики, музичний інструмент, хорознавство, диригування, постановка голосу. Обов'язковою умовою досягнення позитивного результату є усвідомлення їх взаємозв'язку.

Як навчально-творчий колектив, хоровий клас поєднує його учасників з різним рівнем музичної підготовки. Це студенти із середньою спеціальною освітою, які закінчили фортепіанне, теоретичне, струнне, народне відділення музичного училища, училища культури, педагогічний коледж, та випускники музичних шкіл, ліцеїв тощо. Більшість з них ніколи не співала в хорі і не має практичного досвіду роботи в ньому. Таким чином, хоровий клас на мисте-

цькому факультеті, по суті, є школою хорового співу, де студенти на практиці оволодівають вміннями й навичками особистої вокально-хорової техніки та методикою проведення вокально-хорової роботи у колективі.

Вокальна робота є важливим розділом методики роботи з хором. Під час занять у хоровому класі студент переймає складну технологію репетицій у керівника навчального хору, тому викладання цієї дисципліни необхідно доручати високо кваліфікованому фахівцю. В іншому разі студенти будуть позбавлені можливостей бачити зразок професійної роботи хормейстера, відчувати на собі вплив творчої особистості досвідченого музиканта, практично осягати "таємниці" вокально-ансамблевої майстерності.

Але одним із головних завдань хорового класу є моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики. Формування в нього музично-естетичних орієнтацій спрямоване на виховання в нього готовності сприймати, засвоювати і використовувати у майбутній педагогічній діяльності ті твори музичного мистецтва, які мають глибокий зміст, сприяють формуванню ціннісних орієнтацій учнів у сфері музичних явищ, де переважають високі зразки національного мистецтва, органічно пов'язаного з українськими традиціями, найкращі здобутки вокально-хорового мистецтва світової культури.

Література

1. Кабалевский Д. Б. Сила искусства / Д.Б. Кабалевский. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 142 с.

УДК 374.134:792.8

СТРУКТУРА І ЗМІСТ БАЛЕТМЕЙСТЕРСКИХ УМІНЬ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ

Пархоменко О. М.

У статті розглядаються особливості балетмейстерських умінь, визначаються їх структура і зміст у діяльності майбутніх педагогів-хореографів. Наголошується на їх суттєвості в постановчій, репетиторській, педагогічній діяльності в хореографічних колективах.

Професія балетмейстера вимагає ґрунтовних знань, працьовитості, вміння спілкуватися з людьми, а також, без сумніву, таланту. Балетмейстер не тільки створює хореографічний твір, а й, користуючись усіма засобами хореографічного мистецтва, прагне втілити свої думки й почуття в сценічних образах. Він є творчим керівником колективу, постановником (драматургом) хореографічного твору.

Фахова майстерність педагогів-хореографів поєднує в собі балетмейстерські вміння, що потребують комплексної, тривалої підготовки, спрямованої, передусім, на розширення загальної хореографічної культури, мистецького світогляду.

Вміння – це набута знаннями чи досвідом здатність робити що-небудь, підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно і свідомо (Ярмаченко); компонент діяльності, в якому втілені знання та навички (В. Сластьонін); уявлення, поняття, знання, навички концентрації, розподілу та переключення уваги, навички сприймання, мислення, самоконтролю та регуляції процесу діяльності (К. Платонов); заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність (Г. Костюк); найважливіший процеси свідомості, що виявляються в системі перцептивних, мислительних, мнемічних, вольових сенсорних дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в змінних умовах перебігу; специфічна природа умінь, їх взаємозв'язок із навичками та знаннями (Є. Міріельян); використання раніше набутого досвіду, певних знань (Г. Щукіна); засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії у звичних і змінених умовах, який забезпечується сукупністю набутих знань (О. Рудницька).

Під балетмейстерськими вміннями ми розуміємо успішні дії педагога-хореографа в якості творця, постановника, репетитора, педагога, організатора, які ґрунтуються на знаннях і навичках у галузі хореографічного мистецтва, що сприяють пошуково-перетворювальній діяльності, результатом якої є подальший професійний розвиток та саморозвиток.

Це, перш за все, добре розвинена фантазія, здатність мислити хореографічними образами, складати найрізноманітніші танцювальні композиції. Балетмейстер повинен уміти розуміти, відчувати і відтворювати усілякі рухи, жести, пози, властиві людям різних національностей і характерів, якими б ці рухи не були складними.

Зазначимо, що багато важливих питань щодо формування балетмейстерських умінь залишаються поки що за межами наукового розгляду. Це визначило завдання статті – розкрити особливості балетмейстерських умінь та їх структурну наповненість.

Сутність балетмейстерських умінь визначається змістом діяльності педагога-хореографа, а саме:

- створення задуму майбутньої хореографічної композиції, виходячи з особливостей будови музичного твору;
- добирання танцювального матеріалу для складання лібрето;
- складання танцювальних композицій від простих комбінацій до невеликих музично-хореографічних форм;
- використання у своїй практичній і теоретичній діяльності досвіду суміжних мистецтв (літератури, образотворчого мистецтва тощо);

- реконструювання раніше складеного хореографічного тексту, стилізуючи його під певний поновлений танцювальний твір;
- усвідомлення і володіння методологією і методикою хореографічної освіти;
- аналіз, узагальнення й використання в своїй роботі передового балетмейстерського досвіду, критичне оцінювання результатів власної балетмейстерської діяльності, творчий підхід і впровадження нових методик та ідей.

Виходячи з цього, ми виокремлюємо балетмейстерські вміння, що забезпечують успішну діяльність педагога-хореографа.

Перцептивні вміння, що зумовлюють сприймання творів мистецтва, суб'єктів взаємодії; вміння слухати співрозмовника, розуміти його внутрішні переживання і мотиви; встановлювати з ним психологічний контакт на основі емпатії, атракції, ідентифікації себе з іншим.

Комунікативні вміння, які характеризують специфіку стосунків педагога-хореографа з учнями, батьками, колегами, що створює сприятливий психологічний клімат у колективі на всіх етапах балетмейстерської роботи.

Комунікативні вміння визначаються тим, наскільки вміє педагог-хореограф налагодити контакт з учнями, стимулювати учасників до хореографічної діяльності, заохочувати, керувати увагою, передбачати конфлікти, розбіжності, знімати емоційне напруження в спілкуванні та усувати бар'єри, запобігати виникненню конфліктних ситуацій в хореографічному колективі тощо.

Враховуючи специфіку балетмейстерської діяльності, виокремимо такі складові комунікативних умінь, як *інформаційні, інтерактивні, креативні*.

Інформаційні комунікативні вміння поділяються на вербальні і невербальні й забезпечують функціонування механізму передачі й прийому інформації хореографічного змісту. *Вербальні комунікативні вміння* виявляються в уміннях чітко, зрозуміло висловлювати думки і почуття, організовувати спілкування у формі монологу, діалогу тощо; володіти хореографічною термінологією, обирати засоби спілкування відповідно до ситуації, здійснювати мовленнєвий вплив (переконання, заохочення, аргументація власних думок, вимог тощо). *Невербальні комунікативні вміння* виявляються у володінні хореографічною лексикою, жестами, мімікою, пантомімікою, манерою виконання композицій.

Інтерактивні комунікативні вміння забезпечують аналіз механізмів регуляції поведінки й діяльності учнів і виявляються у встановленні й підтримуванні зворотного зв'язку в спілкуванні, суб'єкт-суб'єктних стосунків з вихованцями, у педагогічному такті, толерантності, доброзичливості.

Креативні комунікативні вміння посилюють інтелектуально-креативну ініціативу й артистичність студентів у процесі балетмейстерської діяльності. Вони включають артистичні комунікативні вміння: створення творчого самопочуття виконавців, психологічне налаштування учасників на концертний виступ; оволодіння власним емоційним станом тощо.

Когнітивні вміння складаються з умінь теоретичного та практичного спрямування, пов'язаних із набуттям і відтворенням знань у процесі балетмейстерської діяльності, а саме: умінь конкретизувати знання, узагальнювати, аналізувати результати праці.

Виконавсько-технічні вміння майбутнього педагога-хореографа передбачають:

- уміння творчо відтворювати хореографічний твір засобами виконавської майстерності (артистизм, віртуозність, пластика);
- уміння виявляти рольову ініціативу та виконавську волю;
- уміння передбачувати, запам'ятовувати та передчувати динаміку розвитку імпровізації, партнерів у ансамблевому виконанні;
- наявність вибіркового умінь у інтуїтивно-пошуковій діяльності.

Під *технічними вміннями* розуміється комплекс танцювально-лексичних умінь, що включають уміння балетмейстерського комбінування, варіювання, графічної фіксації хореографічного тексту, рисунку композицій, низку технічних прийомів та компетенцій, пов'язаних з танцювальною лексикою тощо.

Сформовані вміння балетмейстерської діяльності можуть стати властивістю особистості педагога-хореографа й умовою набуття ним нових знань і умінь, тобто показником інтелектуального розвитку особистості і, насамперед, здатності до здійснення балетмейстерської діяльності.

Виокремлені балетмейстерські вміння є важливими показниками підготовки майбутніх педагогів-хореографів до діяльності в якості балетмейстера-постановника, репетитора, педагога в різножанрових хореографічних колективах.

371.38: 373.2 (075.8)

КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ДОШКІЛЬНА ОСВІТА" З ДИСЦИПЛІНИ "ХУДОЖНЯ ПРАЦЯ ТА ОСНОВИ ДИЗАЙНУ"

Матвієнко С.І.

У статті представлено досвід викладання навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну" в майбутніх фахівців дошкільної освіти схарактеризовано специфіку викладання означеної дисципліни. Розглянуто особливості оцінювання теоретичних знань студентів в галузі художньої діяльності, а також контролю набутих практичних умінь щодо застосування їх у роботі з дітьми в дошкільному навчальному закладі. Основну увагу приділено оцінюванню знань студентів в усіх видах навчальної роботи через визначення відповідних критеріїв.

Ключові слова: контроль, оцінювання, критерії оцінки, студенти, навчальна дисципліна, дизайн, художня праця.

Приєднання України до Болонського процесу визначається необхідністю для національної освіти цілком відповідати критеріям Болонської системи, одним із першорядних з яких визначається підвищення якості вищої освіти фахівців та забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників вузів [3, с. 106].

Характеризуючи специфіку системи підготовки висококваліфікованих кадрів дошкільних працівників, слід зазначити, що тут особливої актуальності нині набувають питання удосконалення їхньої теоретичної і практичної підготовки до проведення з дітьми різних видів роботи художньо-естетичного напрямку. Державні документи й стандарти дошкільної освіти скеровують діяльність педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) на реалізацію компетентнісної парадигми, спрямованої на формування гнучкої, свідомої, творчої людини.

Для реалізації означених завдань у системі підготовки спеціаліста дошкільної освіти передбачено низку дисциплін художньо-естетичного циклу, як-от: образотворче мистецтво, художня праця, сценічна майстерність, театралізована діяльність дітей дошкільного віку тощо. Завдяки вивченню цих та інших навчальних дисциплін студенти оволодівають широким колом знань і різноманітних умінь щодо вирішення професійних завдань художньо-естетичного розвитку особистості. У той же час, процес набуття студентами знань і умінь потребує відповідного ефективного контролю з боку викладача та застосування ефективної системи оцінювання.

Метою даної статті є спроба поділитися досвідом викладання навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну" в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) щодо специфіки вивчення, контролю та оцінювання знань студентів.

Завдання дослідження:

- 1) розкрити специфіку навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну" щодо її викладання та оцінювання знань студентів;
- 2) коротко схарактеризувати види контролю та критерії оцінювання знань студентів з дисципліни "Художня праця та основи дизайну".

Аналіз останніх публікацій. У наукових працях Л. Артемової, А. Алексюк, В. Буряк, В. Давидова, С. Гончаренко, І. Зязюна, Н. Ничкало, Н. Тализіної, М. Фіцули розглянуто взаємозв'язок сучасної педагогічної теорії та практики, виокремлено механізми різних видів навчальної роботи студентів. Важливі аспекти контролю викладача за різними видами навчальної роботи студентів щодо оволодіння ними професійно значущими знаннями розкрито у працях

В. Буряк, Л. Десева, Б. Єсіпова, Ю. Калугіна І. Лернера, Л. Машкіної, І. Огородникова, В. Паламарчук, П. Підкасистого, О. Савченко та ін.

Викладення основного матеріалу. Навчальна дисципліна "Художня праця та основи дизайну" входить до переліку дисциплін нормативної частини циклу професійної науково-предметної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти ОКР "бакалавр". Метою опанування студентами даного курсу є сприяння вихованню у них загальної естетичної культури; розвитку їхніх художніх смаків шляхом засвоєння основ дизайну та художньої ручної праці як видів художньо-естетичної діяльності, здатних творчо змінювати оточуюче середовище. На вивчення дисципліни заплановано 108 годин (3 кредити), з них 54 години аудиторних занять, 44 години самостійної та 10 годин індивідуальної роботи. Підсумкова форма контролю – залік.

Слід зазначити, що однією із проблем забезпечення роботи студентів у вузі при вивченні ними окремих дисциплін постає її навчально-методичне забезпечення, перш за все – розробка навчальних програм і забезпечення необхідною навчально-методичною літературою. З метою вирішення означеної проблеми нами було укладено та видано друком навчально-методичний посібник "Художня праця та основи дизайну" [1], користування яким дозволило студентам своєчасно ознайомитися з особливостями контролю та оцінювання; планувати особисту стратегію навчання; творчо використовувати матеріали Internet-мережі щодо поповнення теоретичних знань і розвитку практичних умінь з художньої праці та дизайну; раціонально використовувати свій час.

Розподіл навчального матеріалу дисципліни "Художня праця та основи дизайну" здійснено відповідно до вимог КМСОНП за двома змістовими модулями. У змістовому модулі I (теоретична частина) розглядаються такі питання, як-от: роль художньої праці та дизайну у формуванні особистості дошкільника; історія виникнення й розвитку дизайну; види дизайну, що використовуються у практиці роботи з дошкільниками; дитячий дизайн, його види (ляльковий дизайн, декоративно-просторове моделювання, флористика тощо), а основи художньої діяльності – композиція, колористика як база для виконання художнього виробу.

Змістовим модулем II передбачено практичну роботу студентів у галузі художньої праці з дошкільниками. Головним призначенням даного розділу навчальної дисципліни є опанування майбутніми вихователями методики ознайомлення дошкільників із матеріалами (різні види паперу, флористичний, викидний матеріал тощо). Виконання робіт передбачає засвоєння студентами різних художніх технік і найбільш уживаних технологічних методів щодо створення художньо-декоративних виробів, у тому числі – з елементами дизайну.

Коротко схарактеризуємо особливості *контролю* знань студентів за вищезазначеними змістовими модулями. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів є важливою складовою навчально-виховного процесу у

вищому навчальному закладі. Без контролю неможливо забезпечити ефективність навчального процесу, стимулювати студентів до набуття міцних знань, до самоосвіти тощо. Сучасний дидакт М. Фіцула визначає наступні складові контролю за навчальною діяльністю студентів: перевірка (виявлення рівня знань, умінь і навичок); оцінювання (вимірювання рівня знань, умінь і навичок); облік (фіксація результатів у вигляді оцінок у журналі, заліковій книжці, екзаменаційній відомості) [4, с.288].

Згідно з принципами Болонської системи, на кожному практичному занятті повинен здійснюватися *поточний контроль* знань студентів відповідно до цілей теми, а також під час індивідуальної роботи викладача зі студентами, письмових та усних опитувань тощо. Так, при вивченні змістового модуля – поточний контроль проводиться шляхом оцінювання знань на 5-ти семінарських заняттях (основної відповіді студента і його доповнень відповідей інших) та на 2-х практичних заняттях. Зазначимо, що проведення останніх вимагає від кожного студента якісного виконання самостійної роботи (вивчення з матеріалів мережі Internet, складання відеодобірок на одну із запропонованих тем: "Сучасні тенденції дизайну для дітей", "Дитячий дизайн", "Дизайн території дитячого садка", "Дизайн інтер'єру ДНЗ", "Дизайн стендового обладнання групових кімнат ДНЗ"). Самостійна робота студентів контролюється під час кожного практичного заняття, а також під час підсумкового модульного контролю.

Вивчення змістового модуля II (практична частина навчальної дисципліни) передбачає проведення лабораторних занять (22 год.), проведенню яких передують виконання студентами самостійної роботи. Метою організації самостійної роботи студентів у практичній частині курсу, що вивчається, є підготовка до проведення лабораторних занять.

Лабораторне заняття є важливою навчально-організаційною формою, у ході якої студенти під керівництвом викладача здійснюють практичну перевірку й підтвердження окремих теоретичних положень з дисципліни, що вивчається; набувають практичних навичок роботи, оволодівають методикою проведення різних видів діяльності. Проведення лабораторних занять у контексті вивчення навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну" спрямоване на опанування студентами різних художніх технік і найбільш уживаних технологічних методів щодо створення елементарних художньо-декоративних виробів, у тому числі – з елементами дизайну. Навчальний поточний контроль в цій частині модуля здійснюється шляхом оцінювання ефективності та якості практичної роботи студента на лабораторному занятті, а також якості виконаної ним самостійної роботи.

Розглянемо особливості *підсумкового контролю*, що застосовується при вивченні вищезазначеної дисципліни. Так, засвоєння матеріалів змістового модуля I передбачає виконання модульної контрольної роботи (письмове опитування). Наведемо для прикладу кілька орієнтовних питань до роботи:

1. Вікові особливості дитини-дошкільника щодо навчання її ручної художньої праці.

2. Дизайн як особливий вид декоративного мистецтва.

3. Педагогічні вимоги до проведення занять з художньої праці.

4. Розвиток художньо-творчих здібностей та особистісних якостей дошкільників у процесі оволодіння вміннями ручної праці.

5. Роль та місце художньої ручної праці в художньо-естетичному вихованні дошкільників.

Максимальна кількість балів за виконання письмової модульної роботи складає 10 балів. Підсумком змістового модуля II є виконання та презентація залікового художнього виробу (максимальна оцінка за виконання – 20 балів: по 10 балів за кожен вид роботи). Критерії оцінювання означеного виробу:

Виріб повинен:

- мати гуманістичне ідейне та тематичне спрямування; сприяти формуванню художньо-естетичного досвіду дошкільників, ознайомлювати із явищами суспільного життя, об'єктами природного середовища, елементами національної культури тощо;

- у композиційному рішенні твору повинні бути дотримані закони композиції (пропорції, симетрія та асиметрія, статика та динаміка), а також композиційні прийоми: пластичність, силует, лінія.

- бути виконаним із матеріалу, що може використовуватися вихователями у практиці роботи з дошкільниками;

- мати чітке продумане композиційне рішення, не перевантажене зайвими додатковими композиційними та декоративними елементами;

- мати кольорове рішення, відповідне сюжету, обраній фактурі, текстурі та стилю твору.

- відповідати технічному рівню виставкового твору.

У здійсненні контролю за набутими знаннями та сформованими вміннями на студентів велику роль відіграє *оцінка*. Під нею розуміється процес і результат виявлення й порівняння рівня опанування студентами професійно важливих знань, навичок та умінь з еталонними уявленнями, задекларованими у навчальних програмах підготовки, порадиниках, збірниках нормативів та інших керівних документах [2, с. 281].

Успішність кожного студента з дисципліни "Художня праця та основи дизайну" оцінюється за використання наступних форм і методів:

- поточне опитування;

- виконання творчих робіт;

- аналіз складених технологічних карток виготовлення художнього виробу;

- аналіз розробленого сценарію заняття з художньої праці у ДНЗ з включенням інформації для дошкільників із основ дизайну;

- письмова доповідь (або реферат).

Розподіл балів, що присвоюється студентам при вивченні дисципліни "Художня праця та основи дизайну" показано на Рис. 1.

Рисунок 1

**Навчальна дисципліна "Художня праця та основи дизайну"
для денної форми навчання
(розподіл балів, що присвоюється студентам)**

Зміст програми	Семінарські заняття			Практичні заняття		Лабораторні заняття		Самостійна робота				Інд-на робота		Всього балів
	Загальна кількість годин	БАЛИ		Загальна кількість годин	Робота на занятті	Загальна кількість годин	Робота на занятті	БАЛИ				Загальна кількість годин	ІНДЗ	
		Відповідь	Доповнення					Підготовка До заняття	Відеодобірка	Додовідь				
											3			
Змістовий модуль I. Теоретичні основи художньої праці та дизайну														
T.1.1	2	3	1											4
T.1.2	2	3	1					4			4			8
T.1.3	2	3	1	2	5			4		5				14
T.1.4	2	3	1	2	5									9
T.1.5	2	3	1											4
<i>Підсумковий контроль за I змістовий модуль</i>														
10														
Змістовий модуль II. Практичні основи роботи у галузі художньої праці з дошкільниками														
T.2.1								4	1			10	10	11
T.2.1.1						2	4	4	1					5
T.2.1.2						2	4	4	1					5
T.2.1.3						2	2	4	1					3
T.2.1.4						2	2	4	1					3
T.2.1.5						2	2	4	1					3
T.2.1.6						2	2	4	1					3
T.2.1.7						2	2	4	1					3
T.2.1.8						2	4	4	1					5
<i>Підсумковий контроль за II змістовий модуль</i>														
10														
	10	15	5	4	10	16	22	44	9	5	4	10	10	100

Розглянемо критерії оцінювання знань студентів за змістовими модулями. З метою скорочення обсягу публікації наводимо характеристики критеріїв максимальних оцінок, що можуть отримати студенти.

За змістовим модулем I

1. Відповідь на семінарському занятті. Студент виявляє повні, систематичні знання із дисципліни, усвідомлено використовує їх у стандартних і нестан-

дартних ситуаціях. Уміє самостійно аналізувати, оцінювати та узагальнювати опанований теоретичний матеріал – 3 бали.

2. Доповнення на семінарському занятті. Студент користується матеріалами періодики або інших джерел, що не розглядалися в лекції, проте були рекомендовані в основній або додатковій літературі до теми. Озвучення даних матеріалів дозволило більш ґрунтовно проаналізувати додаткові аспекти питання, що розглядається на семінарі – 1 бал.

3. Робота на практичному занятті. Студент повністю підготовлений до роботи на занятті (у тому числі – з урахуванням якості виконаної самостійної роботи), виявляє уміння самостійного опанування художніх технік; чітко виконує практичні уміння та навички, уміє презентувати необхідні практичні та методичні матеріали, необхідні для здійснення певних завдань діяльності, у тому числі – за використання сучасних інформаційних технологій – 5 балів.

За змістовим модулем II

1. Робота на лабораторному занятті. Студент самостійно правильно та старанно виконує завдання, опановує художні техніки, підпорядковує виконання виробу вимогам методики проведення занять із художньої праці з дошкільниками різного віку – 2 бали.

2. Самостійна робота. У необхідному об'ємі та з високою якістю виконується студентом до кожного лабораторного заняття, у тому числі – щодо виготовлення ним необхідної кількості заготовок-модулів, необхідних викрійок для виконання творчої роботи; основного (каркасного) поєднання елементів виробу; підготовки флористичного матеріалу тощо – 1 бал.

Висновки

1. У даній публікації було представлено досвід викладання навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну", коротко розглянуто її специфіку. На нашу думку, наукова презентація набутого досвіду стосується, перш за все, можливостей організації ефективної навчальної роботи студентів (з урахуванням широкого спектру сучасних технік художньої праці, які мають опанувати майбутні вихователі), що зумовлює від викладача необхідного контролю та оцінювання знань та умінь студентів.

2. Представлена нами система оцінювання знань студентів з навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну" сприяє більш якісному засвоєнню теоретичного та практичного матеріалу дисципліни, розвитку художньо-творчих здібностей студентів, формуванню в них інтересу до новітніх художніх технік ручної праці з орієнтуванням на майбутню професійну діяльність. Означена система підвищує зацікавленість студента в опануванні матеріалів навчальної дисципліни, робить процес оцінки знань та умінь більш зрозумілим, прозорим, доступним і таким, що якнайкраще відповідає вимогам Болонської системи.

Література

1. Матвієнко С. І. Художня праця та основи дизайну: Навчально-методичний посібник / С. І. Матвієнко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 44 с.
2. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 423 с.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи: матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В.Г. Кременя. – К., Тернопіль, 2004. – 125 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.

УДК 37.036-057.875 (043.5)

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Долматова М.П.

У статті розкрито зміст підготовки студентів педагогічних університетів до естетичного виховання учнів, визначено структурні компоненти готовності майбутніх учителів до естетико-виховної роботи в школі.

Постановка проблеми. В умовах розбудови української держави одним із пріоритетних завдань є підготовка нового покоління фахівців, підвищення їх загальної культури, професійної кваліфікації відповідно до їхньої ролі в суспільстві.

Орієнтація вищої школи на формування творчої особистості є соціальним замовленням, свідченням того, що задекларована теза про вирішальне значення творчості в освітньому процесі не знаходить практичної реалізації, а це викликає необхідність всебічного дослідження системи, закономірностей, педагогічних шляхів, зовнішніх і внутрішніх умов становлення майбутніх педагогів.

Зростання ролі гуманістичних цінностей у сучасному суспільстві вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти, оновлення змісту підготовки вчителя на засадах гуманізації та гуманітаризації. Школа ХХІ століття має бути своєрідним культурно-освітнім центром, який сприяє становленню духовності учнів. Важливе місце у цьому процесі належить учителям, основним завданням яких є введення учнів у світ прекрасного, прилучення до цінностей національної і світової художньої культури, виховання естетичних почуттів, смаків, ідеалів, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки майбутніх педагогів.

Актуальність культурологічних аспектів всебічної підготовки вчителя визначається також зростаючими об'єктивними вимогами до його якісних характеристик і діяльнісних спроможностей. Вчитель, якого чекає інноваційна школа, повинен володіти здатністю до критичного мислення і рефлексії, відкритістю у ставленні до нового, умінням бачити альтернативні шляхи вирішення педагогічних завдань, переборювати стереотипи. Це зумовлює необхідність адекватної організації вищої педагогічної освіти.

Зміст педагогічних інновацій у вищій школі є відбиттям гуманістичної тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти, яка акцентує цілісний розвиток особистості, її духовних та пізнавальних здібностей, прилучення до універсальних цінностей культури на основі партнерства в процесі навчання, самоорганізації процесу учіння з боку студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначенням нерозв'язаних питань. У наукових працях висвітлювалися загальні проблеми професійної підготовки майбутнього педагога (А.Алексюк, В.Євдокимов, Л.Рувінський, В.Семиченко, В.Сластьонін та ін.), питання історії та філософії вищої педагогічної освіти (М.Євтух, І.Зязюн, Т.Левченко, В.Луговий, В.Лутай, В.Майборода та ін.), шляхи удосконалення навчального процесу у вищій школі (А.Верхола, В.Загвязінський, О.Мороз та ін.), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, Н.Тализіна, Н.Тарасевич, Л.Хитяєва та ін.) зокрема, естетичної культури вчителя (М.Веселовський, Л.Дементьєва, В.Дряпіка, С.Мельничук, О.Олексюк, О.Рудницька, та ін.) і готовності до естетико-виховної роботи в школі (В.Сергеєв, Т.Суслова, Н.Фатеєва та ін.).

Функціонування структурних елементів естетичної свідомості – ідеалів, смаків, оцінок, потреб, інтересів тощо та питання теорії і методики естетичного виховання школярів досліджували В.Бутенко, О.Дем'янчук, Є.Квятковський, Л.Коваль, Л.Масол, Н.Миропольська, Г.Падалка, Л.Печко, О.Ростовський, Г.Тарасенко, Л.Хлебнікова, А.Щербо, Ю.Юцевич та ін. Проте зазначені дослідження не вичерпують усіх питань підготовки майбутніх учителів в умовах вищої освіти.

Характерною ознакою сучасних зарубіжних концепцій естетичного виховання учнівської молоді є орієнтація на виховання особистості з усталеним естетичним світоглядом на основі загальнолюдських цінностей та пріоритетів. Досліджуються проблеми значення естетичного виховання для творчого розвитку особистості (Д.Брунер, П.Еббс, Л.Рейд, Р.Скратон та ін.), роль різних видів мистецтва в естетичному вихованні (Г.Бентон, Дж.Веллей, М.Грін, М.Тіппет та ін.), естетичне виховання на заняттях з мистецтвознавчих, гуманітарних дисциплін (П.Брінсон, Е.Вебб, Ч.Гайтскелл, Т.Пейтмен та ін.).

Вирішення найважливіших завдань, що стоять перед освітою загалом і загальноосвітньою школою, як її базовою ланкою зокрема, потребує, якісного

вдосконалення системи навчання та виховання, підвищення професійної компетентності вчителя.

Підготовка студентів університетів спрямована, передусім, на оволодіння знаннями та вміннями з фахових дисциплін і далеко не завжди забезпечує професійну підготовленість до майбутньої педагогічної діяльності на гуманістичних, демократичних засадах. Проте, як свідчить досвід, значна кількість випускників університетів пов'язують свою професійну діяльність з педагогічною роботою в школі та інших навчальних закладах. Аналіз педагогічної практики свідчить, що вони не завжди підготовлені до творчого вирішення естетико-виховних завдань, до використання власного художньо-естетичного досвіду у навчально-виховному процесі. Це зумовлено тим, що знання і вміння у цій сфері університетської підготовки розглядаються як другорядні і не усвідомлюються студентами як професійно значущі.

З появою нових типів навчальних закладів (гімназій, ліцеїв тощо), з поглибленим змістом гуманітарно-естетичної освіти і виховання учнів, загострюються суперечності між рівнями соціокультурних вимог до розвитку естетичної культури школярів та невідповідними щодо цього рівнями готовності майбутніх фахівців до здійснення естетичного виховання в школі; між традиційною системою вузівської підготовки студентів університетів та індивідуально-творчим характером майбутньої професійної діяльності, відкритої до інновацій.

Розв'язуючи ці суперечності, педагогіка вищої школи послідовно має переорієнтуватися із функціональної парадигми на творчу, в основі якої – відхід від традиційної вузькопредметної підготовки фахівців до типу освіти, що формує особистість майбутнього вчителя, здатну до оволодіння новітніми педагогічними технологіями та постійного творчого пошуку у змінюваних суспільно-культурних ситуаціях.

Отже, завданням даної статті є виявлення змісту та специфіки підготовки студентів університетів до естетичного виховання учнів, визначення структурних компонентів готовності до естетико-виховної роботи в школі.

Ретроспективний аналіз традицій вітчизняної школи показав, що ідеї естетичної підготовки майбутніх учителів знайшли своє відображення у спадщині вітчизняних мислителів Г.Сковороди, Т.Шевченка, Лесі Українки, І.Франка та ін.; теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми розроблялися К.Ушинським, В.Острогорським, М.Пироговим, О.Духновичем, Г.Ващенком, В.Сухомлинським та іншими видатними педагогами XIX-XX ст.

Практичну підготовку майбутніх учителів до естетичного виховання дітей, як спеціальний компонент педагогічної освіти, вперше започатковано в учительських семінаріях. У позитивному досвіді минулого виділені такі напрямки як: педагогічна спрямованість естетичної підготовки; тісний зв'язок навчальної і позанавчальної діяльності з естетичного виховання; диференціація естетичної

підготовки з урахуванням профілю роботи майбутнього вчителя і оптимального використання естетичних можливостей фахових дисциплін.

З'ясування вимог до підготовки майбутніх учителів з огляду на естетико-виховні завдання сучасної школи дозволяє стверджувати, що підготовка студентів до естетичного виховання школярів є важливим і необхідним компонентом формування їх загальної готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз наукової літератури дає підставу для виділення трьох методологічних підходів до визначення сутності педагогічної діяльності.

З позиції першого – структурно-функціонального підходу (З.Єсарєва, Г.Засобіна, І.Зязюн, Н.Кузьміна, З.Курлянд та ін.) педагогічна діяльність розглядається як цілісна система, що функціонує через взаємодію гностичного, проєктивного, конструктивного, комунікативного й організаційного компонентів на засадах інтеграції психолого-педагогічних, наукових знань, що в єдності створюють способи розв'язання педагогічних завдань.

З позицій другого – управлінсько-технологічного підходу (Ф.Гоноболін, Е.Карпова, Н.Кічук, В.Кузь, Р.Хмельюк та ін.) педагогічна діяльність трактується як соціальне управління, пов'язане насамперед з досягненням педагогічних цілей, розв'язанням педагогічних завдань, конкретних виховних ситуацій.

Прихильники третього – генетичного підходу (А.Алексюк, А.Громцева, М.Іванов, В.Краєвський, І.Лернер, М.Лєвіна та ін.) розглядають її як сукупність специфічних дій, спрямованих на вибір, конструювання та використання методів як засобів організації вчителем навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Отже, узагальнення зазначених підходів дає змогу констатувати, що педагогічна діяльність має складну динамічну структуру інтегрованих умінь та функцій, до яких відносяться дидактичні, виховні, розвивальні, конструктивні, комунікативні, інформаційні, організаційні, орієнтаційні, мотиваційні, стимулюючі, дослідницькі, діагностичні, партнерські та інші [2,8].

Традиційна система підготовки студентів університетів до педагогічної діяльності, зокрема й до естетико-виховної, включає такі компоненти: вивчення теоретичних дисциплін психолого-педагогічного циклу (педагогіка, психологія, методика виховної роботи); опанування методик викладання фахових дисциплін у школі; шкільна педагогічна практика. Проведений аналіз дозволив зробити висновки, що в університетах як теоретичні, так і практичні аспекти педагогічної (зокрема й естетико-виховної) підготовки студентів зведено до мінімуму, що не завжди відповідає специфіці їхньої майбутньої діяльності. Серед ефективних спецкурсів, що пропонуються студентам, відсутні курси інтегративного між-дисциплінарного характеру, які б враховували потенційні естетико-виховні можливості шкільних дисциплін та особливості позаурочної художньо-естетичної роботи в сучасній школі. Набуті студентами у позанавчальний час художньо-естетичні знання і практичний досвід сприяють підвищенню їхньої загальної та

естетичної культури і частково вирішують завдання формування готовності до майбутньої естетико-виховної роботи в школі. Отже, одним із шляхів удосконалення університетської педагогічної освіти є оптимальне поєднання професійного та особистісного естетичного розвитку майбутніх фахівців.

Естетична культура особистості майбутнього вчителя – важлива складова його готовності до естетичного виховання школярів, яка включає ґрунтовні естетико-художні знання; високий рівень розвитку естетичних почуттів, смаків, потреб, ідеалів; практичне оволодіння методикою естетико-виховної роботи. Як доведено численними теоретико-концептуальними та прикладними дослідженнями різних напрямів естетичного виховання школярів (В.Бутенко, С.Канівець, Є.Квятковського, Л.Масол, Н.Миропольської, О.Ростовського, Г.Тарасенно, Г.Шевченко, Л.Хлебнікової, Б.Юсова, Ю.Юцевича та ін.) і студентської молоді В.Дряпіки, Л.Коваль, С.Мельничука, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Рудницької та ін.) мистецтво є одним з найефективніших засобів формування складових естетичної культури – ідеалів, смаків, оцінок, ставлень, потреб, інтересів та ін. На сучасному етапі проблема готовності майбутніх учителів до естетико-виховної роботи в школі актуалізується з огляду на розробку і введення державних стандартів загальної середньої освіти в галузі художньої культури. Проектом стандарту передбачено збільшення обсягу і збагачення змісту базових дисциплін художньо-естетичного і культурологічного циклу за рахунок поглиблення традиційних навчальних предметів у початковій і середній школі, а також введення нових інтегрованих-курсів у старших класах.

Проведений науковий аналіз літературних джерел дозволяє визначити готовність студентів університетів до естетичного виховання школярів як єдність та взаємодію естетичної культури особистості та професійно-педагогічної компетентності, які забезпечують організаційно-конструктивну діяльність в режимі творчого пошуку оптимальних варіантів художньо-естетичного розвитку школярів на засадах суб'єкт-суб'єктивної взаємодії та орієнтують майбутніх учителів на безперервне художньо-естетичне і педагогічне самовдосконалення [2,10].

У структурі готовності майбутніх учителів до естетичного виховання школярів, як інтегральній якості, можна умовно виділити два основні компоненти: естетичну культуру особистості (наявність художньо-естетичних знань, інтересів, смаків, ідеалів, потреб у безперервному естетичному самовдосконаленні тощо) та професійно-педагогічну компетентність (наявність професійно-значущих мотивів, психолого-педагогічних знань і вмінь їх застосовувати у практичній роботі з естетичного виховання школярів).

Отже, підвищення ефективності підготовки студентів університетів до естетичного виховання учнів забезпечується доповненням естетичними компонентами змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін; введенням спецкурсу "Естетико-виховна робота в школі"; впровадженням інноваційних

технологій, які поглиблюють традиційний характер взаємин викладачів і студентів діяльністю на засадах суб'єкт-суб'єктивної взаємодії; стимулюванням професійно-вмотивованої творчої активності студентів у позанавчальній художньо-творчій діяльності; орієнтуванням на професійне та естетичне самовдосконалення.

Література

1. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування та сфери вияву / І.А.Зязюн. – К.: Вища школа, 1976. – 172 с.
2. Кутузова Г.І. Підготовка студентів гуманітарних факультетів університетів до естетичного виховання школярів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України / Г.І.Кутузова. – К., 1998. – 18 с.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВУ

Ростовська І. О.

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування мотивації учіння музичному мистецтву, систематизовано знання щодо означеного феномену. Виокремлено основні концептуальні положення щодо формування мотивації музичної діяльності, педагогічні умови, що забезпечують успішність цього процесу.

Духовне становлення особистості, формування її творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні є важливими завданнями сучасної освітньої системи України. Значну роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато науково-методичних проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема формування мотивації учіння музичному мистецтву. Її актуальність зумовлена суспільними вимогами до музичної освіти молодого покоління, ідеями методологічної переорієнтації освітнього процесу на розвиток особистості учня, виховання його самобутності, самостійності, творчої активності.

Проблема мотивації учіння є однією з провідних у педагогічній науці й практиці. Цим пояснюється значна кількість досліджень у цій царині, різноманітність точок зору на методику формування мотиваційної сфери особистості. Ученими розглядаються теоретико-методологічні засади формування мотивації поведінки людини, її пізнавальної діяльності; критерії діагностики мотивів учіння і способи їх формування в учнів різного віку тощо.

Встановлено, що мотивація учіння включає в себе багато складових (суспільні ідеали, цілі, смисл учіння, емоції, потреби, інтереси тощо), які постійно змінюються і вступають у нові відношення один з одним. Тому становлення мотивації є не простою якісною зміною позитивного або негативного ставлення до учіння, а ускладненням структури мотиваційної сфери, встановленням нових,

більш складних і зрілих відносин між спонуками учіння, що до неї входять. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного керування процесом формування мотивації учіння музичному мистецтву.

Сучасна теорія і методика музичної освіти розглядає учіння як невід'ємну частину музичного навчання, яке полягає у самостійній навчальній діяльності учня під опосередкованим керівництвом учителя (Д.Кабалевський, О.Михайличенко, О.Олексюк, К.Орф, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.). Мотивація учіння музиці в кожного учня виступає як складна мінлива структура, в якій місце домінуючого мотиву посідають то одні, то інші спонуки залежно від умов учіння, обставин спілкування з учителем, внутрішніх стимулів тощо.

Зазначимо, що проблема формування мотивації музично-творчої діяльності поки що далека від свого вирішення, що пов'язано зі складністю цього феномену. Тому все ще не розкрито багато важливих питань музичної освіти, а саме: як розвивати мотивацію учіння музичному мистецтву, як діагностувати її сформованість в учнів, якими методами стимулювати їхню художньо-пізнавальну й виконавську активність тощо.

Спостерігаються спрощені уявлення вчителів про мотивацію як загальне позитивне ставлення до музичного мистецтва, як якусь абстрактну якість особистості учня, яка виникає сама по собі, як тільки застосувати сучасні методи навчання. Це пов'язано, передусім, з відсутністю відповідної орієнтації методичної підготовки педагогів-музикантів, внаслідок чого питанням формування мотиваційної сфери учня приділяється недостатньо уваги.

Зрозуміло, що відсутність цілісного уявлення про специфіку вияву мотивації в художньо-пізнавальній та музично-виконавській діяльності учня, шляхах і способах її формування в процесі учіння музичному мистецтву істотно позначається на якості музичної освіти. Це й визначає *актуальність* і *необхідність* дослідження питань формування мотивації учіння музичному мистецтву.

Метою даної статті є теоретичний аналіз означеної проблеми, систематизація знань щодо формування мотивації учіння музичному мистецтву.

Вихідними ідеями статті стали ставлення до учіння як однієї із сторін процесу навчання; визнання мотивації рушійною силою життєдіяльності людини, стрижнем особистості; розгляд мотивації учіння музичному мистецтву як найбільш істотного чинника, що характеризує спрямованість особистості учня-музиканта; переконання в тому, що пізнання мотивів учіння музиці сприятиме правильній організації цього процесу, застосуванню адекватних методів педагогічного впливу; що діагностика і формування мотивації учіння музичному мистецтву нерозривно пов'язані між собою як дві сторони одного й того ж процесу виховання особистості учня.

Учіння, як опосередковане пізнання світу, що відбувається в процесі оволодіння накопиченими людством знаннями, є провідною діяльністю учня.

Саме через учіння здійснюються його взаємовідношення з суспільством, формуються особистісні якості й окремі психічні функції. Учіння є там, де дії людини скеровуються свідомою ціллю – засвоїти певні знання, вміння і навички, норми поведінки і форми діяльності. Воно є однією із сторін соціального за своєю суттю процесу навчання, який здійснюється під керівництвом учителя й спрямовується на розвиток творчих можливостей учня.

Учіння виступає як основний процес формування особистості, підпорядкований специфіці відповідного предмета засвоєння. Зокрема, засвоєння наукових знань здійснюється насамперед у процесах пізнавальних, а засвоєння творів мистецтва – у процесах художнього сприймання, виконання, творення.

Процес учіння здійснюється під впливом численних чинників життєвого середовища, суспільних і сімейних умов, традицій тощо. Кожен учень володіє певними психічними якостями, різною нервовою організацією, індивідуальною сприйнятливістю. Тому безпосередній ефект учіння, тобто набуття учнем знань, умінь і навичок, певних особистісних якостей, є якоюсь рівнодіючою величиною, відкоригованою множинністю впливів. Практичний результат процесу учіння, загалом керованого і цілеспрямованого, несе на собі відбиток усіх тих змін, які привносяться життям. Мінливість і постійна взаємодія всіх компонентів навчання й учіння зумовлюють динамічність і особливу складність цього процесу.

Щоб приступити до учіння, школяр має засвоїти (зрозуміти, внутрішньо прийняти для себе, самостійно поставити) навчальне завдання (для чого і як його слід виконувати), зіставити його (усвідомлено чи неусвідомлено) зі смислом учіння для себе, зі своїми можливостями. Це створює готовність учня до діяльності учіння, яка в ході його перебігу може зростати або згасати, залежно від організації навчального процесу. С. Рубінштейн у цьому зв'язку писав: для того, щоб учень дійсно ефективно включався до роботи, потрібно, щоб завдання, які постають перед ним у ході учіння, "були не тільки *зрозумілі*, але й внутрішньо *прийняті* ним, тобто щоб вони набули *значущості* для учня і знайшли у такий спосіб відгук і опорну точку в його переживанні" [5, с. 604].

Будь-яка діяльність має мотив, з якого вона виходить. Здійснюючи певну дію, суб'єкт може керуватися різними мотивами – усвідомленням свого формального обов'язку, пізнавальним інтересом, користю, честолюбством тощо. У цьому зв'язку особливого значення набуває питання щодо мотивації діяльності учіння.

Інтерес до мотивації як рушійної сили поведінки людини пов'язаний з підвищенням ролі суб'єктивного фактора в суспільному розвитку, ускладненням умов життєдіяльності людини, збагаченням і розвитком самої особистості.

Психологи трактують мотив як спонуку до діяльності, пов'язану з задоволенням потреб суб'єкта; як сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість; як вибір пред-

мета (матеріального або ідеального), який спонукає і визначає спрямованість діяльності, ради якого вона здійснюється [2, с. 219]; як спонукальну причину дій і вчинків людини [3, с. 96] як суб'єктну активність особистості в прагненні до досягнення певних життєвих або ситуативно значущих потреб і цілей [4, с. 73]. Відтак мотиви виконують спонукальну, спрямовуючу, контролюючу та регулюючу функції, безпосередньо передують конкретній поведінці людини й органічно пов'язані з нею [1, с. 402].

У змісті й характері мотиву розкривається той сенс, який мають для людини її власні дії і вчинки, їх життєве значення. Будь-яка свідомо людська дія виходить з мотиву, зі спонукального переживання чогось значущого, що розкриває сенс даної дії для індивіда, тобто її внутрішній психологічний зміст (С.Рубінштейн). Відтак мотиви учіння – чисто особистісне утворення, але свій початок вони беруть з предметного світу, а не утворюються спонтанно.

До діяльності учіння учня спонукає не один якийсь мотив, а сукупність мотивів, нерідко суперечливих, що утворюють *мотивацію* даної діяльності. Але характер цієї мотивації та характер самого учіння визначаються найбільш значущим, домінуючим мотивом, який визначає і спрямовує саме таку діяльність, а не іншу.

Психологи розглядають мотивацію як систему мотивів особистості (соціальних, пізнавальних, моральних), яка спонукає до активності для досягнення значущих цілей і визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини. Саме від мотивації залежить, як і в якому напрямку будуть використані різні функціональні можливості людини (сприймання, мислення, учіння, відтворення знань і вмінь). Мотивацією також пояснюється вибір між різними можливими діями, варіантами сприймання і можливим змістом мислення. Крім того, нею пояснюється інтенсивність і наполегливість у здійсненні обраної дії та досягненні її результатів.

Учені виділяють чинники, які визначають рівень мотивації в кожній конкретній діяльності: значущість досягнення успіху; моральний контроль (наявність моральних принципів); переваги (інтереси, схильності); зовнішня ситуація; власні можливості (знання, вміння, якості); самопочуття на даний момент; умови досягнення цілі (витрати зусиль і часу); наслідки своєї дії, вчинку; надія на успіх; суб'єктивно оцінювана вірогідність досягнення успіху; суб'єктивні еталони досягнення [1, с. 22].

Музична діяльність, пов'язана з творенням, виконанням і сприйманням музики, має дуже складну мотивацію. Головна особливість музичної мотивації, на відміну від мотивації теоретико-пізнавальної або практичної (у тому числі виконавської) діяльності, полягає в тому, що за своїм походженням вона є породженням суб'єкта. Якість об'єктивної віднесеності музичної мотивації є вторинний процес, тоді як за своєю природою мотивація теоретико-пізнавальної й практичної діяльності – це позаіндивідуальна соціальна детермінація.

Система музичних мотивів включає в себе дві групи мотивів, які ієрархічно співвідносяться між собою. З одного боку, це мотиви, які представляють ставлення особистості до музики і відображають позитивний досвід їх задоволення в музичній діяльності. Ці мотиви є життєвими орієнтирами для індивіда в музиці, які задають загальний смисловий контекст і спрямованість сприйманню музики. З іншого боку, система музичної мотивації включає в себе мотиви виконавські, функція яких пов'язана з пошуком можливостей самореалізації в музичній діяльності. Основна функція цих мотивів – постійне знаходження засобів виражальної реалізації вихідних музичних спонук.

Становлення найпростіших форм музичної мотивації пов'язане виключно з позитивним значенням для індивіда об'єктивних музичних впливів. Домінування індивідуальної вибірковості й активності в загальній системі детермінації музичної діяльності визначає соціальну специфіку музичних впливів. Генезис музичної мотивації, – вважає Г.Тарасов, – полягає у перетворенні суб'єктивних феноменів активності (почуттів, ставлень індивіда) в об'єктивні музичні форми активності [6, с. 139].

В умовах конкретної музичної діяльності виникнення різних форм музичної мотивації залежить від організації музично-перцептивного процесу в плані співвідношення "зовнішнього" (об'єктивно-предметного) і "внутрішнього" (суб'єктивно-особистісного). На думку Г.Тарасова, саме суб'єктивна позиція людини (навіть не усвідомлена) в інтерпретації ролі "зовнішнього" і "внутрішнього" задає певну логіку формуванню її музичної мотивації.

Структуру процесу формування мотивації навчання музичній діяльності складають зовнішні (об'єктивно-предметні) та внутрішні (суб'єктивно-особистісні) складники. До перших відносяться музичне мистецтво, мета і завдання музичної освіти, особистість вчителя, умови проведення музичних занять. До других – духовні потреби, художньо-пізнавальні інтереси, здібності, мотиви й ціннісні орієнтири. Очевидно, що генезис музичної мотивації буде різним залежно від пріоритету "внутрішнього" або "зовнішнього" як вихідних детермінуючих чинників музичної діяльності.

Формування стійкого інтересу до музики, "соціалізація" цього інтересу визначається способами, які зафіксовані в предметному матеріалі музичного мистецтва. Відтак спрямованість індивіда на музику стає музичною мотивацією тільки по мірі того, як способи музичного вираження і розвитку стають внутрішніми способами вираження і розгортання його емоційно-ціннісної сфери. Логіка цілісного вибудовування способів музичного вираження і розвитку, відбита в "репертуарній політиці" музичної педагогіки, характеризує форму організації, упорядкованості, генералізації музичної мотивації слухача.

Генезис музичної мотивації – перетворення суб'єктивних феноменів активності (почуттів, відношень індивіда) в об'єктивні музичні форми активності. Становлення найпростіших форм музичної мотивації пов'язане, на думку

Г.Тарасова, виключно з позитивним значенням для індивіда об'єктивних музичних впливів [6].

Формування мотивації музичної діяльності відбувається у процесі самої діяльності. Скільки б учень не чув про необхідність учитися музиці, як би він не усвідомлював важливість музичного мистецтва для самого себе, але поки він активно не включиться до музичної діяльності, відповідних мотивів у нього не виникне, тим більше не сформується стійка мотивація учіння музиці. Щоб мотиви з'явилися і розвинулися, учень повинен почати діяти. Якщо діяльність учіння викличе в нього інтерес, якщо в процесі роботи над твором він відчуватиме позитивні емоції задоволення, радості, то можна очікувати, що в учня поступово виникнуть потреби й мотиви до цієї діяльності.

Музичне сприймання виявляє значний вплив на процес формування емоційного ставлення учня до учіння, який не тільки співпереживає музичним образам, але й співвідносить їх зі своїми власними переживаннями. Величезне значення емоцій полягає ще й у тому, що вони дозволяють учневі виходити за межі своїх виконавських можливостей. Завдяки їм він може осмислити свої враження, відчуті потребу в мистецтві, яке розширює для нього життєві горизонти, дозволяє пізнати і пережити ситуації, яких у реальному житті в нього не було б.

Цілісність музичного мистецтва зберігається в свідомості людини тільки тоді, коли при сприйманні конкретного твору вона здатна виявляти його різнобічні зв'язки з іншими творами, з широкими сферами музики. У такий спосіб у процес учіння включається життєвий і музичний досвід людини, який відноситься до більш широкої сфери музичних явищ. Це і досвід безпосереднього переживання і роздумів, що формується під впливом музичного мистецтва, і художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Це дозволяє розглядати сприймання музики як основу формування мотивації учіння гри на фортепіано.

Виокремимо основні концептуальні положення щодо формування мотивації музичної діяльності:

- мотивація є та психологічна реальність, яка стоїть за відношенням, розкриває його психологічну сутність (Л.Божович);
- особистісно привабливим у музиці для людини є те, що відповідає системі її потреб, життєвого досвіду, що постійно змінюються (В. Медушевський);
- тільки ті почуття, образи, ідеї, музичні враження, які попадають у життєві межі емоційно-оцінної сфери даної особистості, можуть мотивувати її музичну діяльність (Г.Тарасов).

Викладені положення цілісно розкривають методологічні основи формування мотивації музичної діяльності. У них простежується смисловий взаємозв'язок між філософською, психологічною, музикознавчою рефлексією в плані вияву сутності мотивації, її значення для людини.

Розкриття сутності мотивації як рушійної сили поведінки людини дозволяє розглянути особливості формування мотивації учіння.

На думку психологів, мотивація учіння виступає як соціально зумовлене явище. Вона складається під впливом змісту навчання і його методів, спілкування учнів з учителем і один з одним, з батьками тощо. Важливу роль у формуванні мотивів учіння відіграють такі фактори, як ціннісні орієнтації учнів, суспільна думка, яка складається в учнівському колективі. Мотиви учіння впливають на ставлення учня до навчальної діяльності, його самооцінку, рівень домагань і надають учінню особистісного характеру. Від них залежить смисл учіння, його значущість для учнів, енергія, з якою вони вчаться.

Смисл і життєве значення учіння, близькі й віддалені цілі розкриваються через мотиви, тому зовсім не байдуже, якими мотивами керується учень в учінні і який смисл воно має для нього. *Саме характерні для тої чи іншої людини мотиви діяльності й пов'язані з ними цілі визначають особистість людини.* Ціль, несучи в собі певну мотивацію, виступає з пізнавального боку як випереджуюче відображення майбутнього результату діяльності.

Отже, проблема формування мотивації учіння теоретично й особливо практично дуже складна, оскільки учні спонукаються до учіння сукупністю мотивів, які не тільки збагачують один одного, а й іноді вступають у суперечність; оскільки мотиви "знані" й реальні не завжди збігаються, а вербальні висловлювання учнів можуть завуальювати дійсні спонуки учіння, що вимагає особливої тактовності в проникненні у внутрішні процеси особистості. Однак завдання формування мотивації учіння є цілком реальними, хоча й вимагають значної уваги і цілеспрямованості педагогічних впливів на учня.

Теоретичне і методологічне значення для формування мотивів учіння мають такі положення:

- мотиви є не тільки передумовою учіння, а й його результатом і його новоутворенням;
- для учіння важлива не будь-яка мотивація, а така, яка ґрунтується на пізнавальній потребі, на визнанні учнем результативно-процесуальної цінності цієї діяльності;
- мотивом, найбільш адекватним діяльності учіння, є спрямованість учня на оволодіння новими способами дій;
- чим повноціннішим є процес становлення діяльності учіння, тим більш значущі новоутворення виникають у мотиваційній сфері учня;
- виховання правильної мотиваційної спрямованості, постановки цілей учіння повинно супроводжуватися впливом на емоційну сферу учнів, оскільки почуття мають важливе мотивуюче значення в цьому процесі;
- мотивація як психічна регуляція учіння має багаторівневу структуру, включаючи поряд із свідомими і неусвідомлені спонуки. Формування значущих соціальних і пізнавальних мотивів учіння сприятиме не тільки їх дійовому впливу на результат учіння, але й формуванню особистості учня;

- про стан мотивації можна судити, охопивши всю систему спонук, властиву для учня, визначивши характер домінуючих у нього спонук. Спрошене розуміння мотивації лише як позитивного ставлення до учіння ускладнює її оцінку і формування;

- до мотиваційної сфери кожного учня слід підходити як до динамічного явища, що постійно розвивається, а не як до статичної характеристики, незмінної якості особистості учня;

- для формування позитивного стійкого мотиву учіння важливо, щоб головним в оцінці роботи учня був її якісний аналіз, підкреслювання позитивних зрушень в оволодінні знаннями, вміннями і навичками, причин недоліків, а не тільки їх констатація.

Сучасна педагогіка накопичила значний досвід формування мотивації учіння музичній діяльності. Пропонується спрямовувати на це методи проблемно-розвиваючого навчання, поєднувати форми індивідуальної та групової роботи, спиратися на особистісно орієнтований підхід тощо. Однак доводиться визнавати, що інтерес до учіння музичній діяльності не завжди набуває форми свідомого, активного, внутрішнього художньо-пізнавального інтересу. Вчителі відзначають зниження інтересу до музикування в багатьох учнів уже на другому-третьому році занять музикою. Вони починають уникати шкільних обов'язків, намагаються пропустити заняття, їх старанність знижується, зменшується, наприклад, бажання оволодіти грою на інструменті. При цьому сам по собі інтерес до явищ музичного мистецтва може не згасати, а розвиватися далі, стаючи дедалі складнішим за змістом.

На нашу думку, знижується не інтерес до учіння взагалі, а лише одна із його сторін. На перших порах учневі подобається займатися музикою, отримувати оцінки, спілкуватися з учителем та іншими учнями, відчувати до себе увагу з боку батьків тощо. Однак ці мотиви повинні якомога швидше дістати підкріплення в інтересі до змісту учіння, до його процесу, що визначило б подальшу поведінку учня в самостійному музикуванні. Тому закономірному згасанню первинного широкого й поверхового інтересу до учіння музики слід протиставити формування свідомого й цілеспрямованого ставлення учня до змісту власної навчально-виконавської діяльності.

Психологи вважають, що головною причиною зниження інтересу до учіння є, насамперед, недостатня увага до формування навчальної діяльності учнів у єдності її компонентів – мотивів, учбових дій, дій самоконтролю і самооцінки. Незважаючи на значну кількість досліджень у цій сфері, усе ще недостатньо знань щодо феномену мотивації учіння музичній діяльності, які могли б лягти в основу практичної роботи вчителів музики. Усе ще спостерігається спрощене житейське уявлення про мотивацію як загальне позитивне ставлення до музики, як про якусь абстрактну якість учня, яка виникає сама по собі, як тільки застосувати сучасні методи навчання. Водночас мотиваційна сфера учіння музики у

кожного учня виступає як складна мінлива структура, яка складається з різних спонук, де місце провідного (домінуючого) мотиву посідають то одні, то інші спонуки залежно від умов учіння, обставин спілкування з учителем, внутрішніх стимулів тощо.

Урахування цих особливостей сприятиме виявленню в кожному конкретному випадку причин зниження або відсутності мотивації учіння музики. Ними можуть стати невдалий підбір музичних творів для сприймання або розучування, які не викликають інтересу в учнів; авторитарні методи організації учіння; несприятлива навчальна взаємодія вчителя й учня; неволодіння учнем способами самостійної роботи над твором тощо.

Коли учень починає займатися музикою, в його мотиваційній сфері здебільшого відсутні мотиви, які б спрямовували його діяльність на засвоєння нових знань і вмінь, на оволодіння загальними способами дій, на осмислення сутності музичного мистецтва. Провідні мотиви в цей період пов'язані, насамперед, з бажанням учня посісти суспільно значущу і позитивно оцінювану позицію. Крім того, у нього тривалий час зберігається потреба приймати цілі дорослих – у даному випадку вчителя і батьків – за свої власні цілі. Усе це підтримує інтерес учня до учіння і надає їй особистісної значущості. Однак така мотивація, що визначається головним чином новою соціальною позицією учня, очевидно, не може тривалий час підтримувати його учіння і поступово втрачає своє значення.

Контакт педагога з учнями у художньо-творчій, особистісній, музично-пізнавальній сферах виявляється тим повніше, чим захопленіше й цілеспрямованіше вони для себе розкривають і досягають художню й технічну сторони творів, що розучуються. З накопиченням досвіду пізнання музики учень поступово набуває самостійності в роботі над твором.

Мотивами учіння учнів найчастіше стають художньо-пізнавальні інтереси, які можуть бути безпосередніми й опосередкованими. Безпосередній інтерес – це інтерес до самого предмету діяльності, наприклад, оволодіння грою на музичному інструменті. Учня можуть приваблювати музика, гра на інструменті, участь у концертах. Але для того, щоб задовольнити цей безпосередній інтерес, він має здійснити багато дій, які самі по собі для нього менш привабливі – вивчати теорію музики, сольфеджію, музичну літературу тощо. Учень може засвоювати ці предмети не тому, що вони його захоплюють, а тому, що він усвідомлює їх необхідність для успішного оволодіння грою на інструменті.

Важливим мотивом учіння є відчуття компетентності в знаннях і виконавських навичках, уміння самостійно розібрати твір і вивчити його. Це відчуття ґрунтується на вірі в свої сили і виховується довірою вчителя. Антиподом його є невіра в свої пізнавальні сили. Відновити віру може виконання посильних завдань, які приносять відчуття успіху, радість пізнання, які окрилюють і повертають упевненість у своїх можливостях.

Свідоме ставлення до учіння музичній діяльності багато в чому визначається тим, які стимули активізації учіння переважають – зовнішні, чи внутрішні. Якщо зовнішні, то мотиви учіння можуть бути недостатні, щоб учень тривалий час зберігав відповідальне ставлення до занять музикою. Якщо в мотивації переважають внутрішні стимули, виникає стійке ставлення до учіння, характер якого залежить від змісту мотивів. Знання чинників, під впливом яких формуються мотиви учіння, дозволяє розвивати позитивну мотивацію і знижувати вплив негативних мотивів.

Від прагнення виконати музичний твір і до його виконання проходить час, заповнений розучуванням. Саме у цьому часовому проміжку нерідко знижується інтерес учня до даного твору і навіть до музичних занять взагалі. Учень хоче отримати від музики задоволення, але він часто не готовий досягати цього ціною тривалих і подекуди одноманітних занять. Тому для того, щоб ця робота приносила радість, слід наповнити процес розучування осмисленими, цікавими і доступними учневі завданнями. Тільки за таких умов можна розвинути концентрацію уваги і привити інтерес не тільки до результату, але й до самого процесу роботи над твором.

Щоб учень успішно оволодівав музичними вміннями, необхідно, щоб він *хотів* учитися і *міг* це робити. Здебільшого учень іде до музичної школи з великим бажанням учитися, але без уміння це робити. Якщо його не навчити вчитися, то перші труднощі й невдачі поступово згасять це бажання. *Як наповнити смислом процес учіння музики? Як зберегти в учня яскраве відчуття музичного образу до кінцевого етапу виконання твору, не розгубивши при його розучуванні творчих сил, настрою, інтересу?* Відповіді на ці запитання, на нашу думку, лежать, насамперед, у площині теоретичного осмислення процесу формування мотивації учіння музичному мистецтву.

Широке коло літератури з проблем музичної освіти дітей, як правило, мало торкається внутрішнього світу самих учнів, а акцентує увагу здебільшого на питаннях методики навчання музики. Водночас головний суб'єкт навчання – учень – залишається за межами більшості методичних посібників, хоча говориться про нього багато, але частіше в загальному плані. Тому не дивно, що мотиваційний аспект учіння музики нерідко випадає з поля зору вчителя і складається стихійно.

Важливою умовою формування мотивації учіння музики є спонукання учня до усвідомлення його смислу, особистісної значущості. Таке усвідомлення не відбувається автоматично в ході засвоєння музичних умінь і способів дій – його потрібно виховувати в учня через особистісне ставлення до музичного мистецтва. Це переживання виникає як результат відображення музичних впливів у свідомості учня, в його реальних і потенційних можливостях, близьких і перспективних цілях учіння музики. Відтак виявлення учнем смислу учіння в

кожному конкретному випадку має вирішальне значення для організації вчителем музично-освітнього процесу.

Для учня музична діяльність може мати різний смисл, що й визначає мотивацію цієї діяльності. Так, учень може виявляти різний інтерес до таких предметів, як теорія музики, сольфеджіо, музична література, а відтак мати різні навчальні досягнення. Один і той же учень може виявляти більш-менш зрілі форми мотивації до однієї музичної діяльності, і пасивність, байдужість – до іншої. Так само одна й та ж поведінка учня на заняттях з музики може визначатися різними мотивами, а отже, мати різну значущість і спонукальну силу. В одному випадку його цікавить зміст самого предмету і він бачить шлях від його вивчення до майбутньої професії, в іншому – діє поєднання кількох спонук. У всіх цих випадках дія одна й та ж (так само, як і мета), але мотиви різні.

Залежно від смислу, діяльність учіння може набувати різних мотиваційних характеристик. Наприклад, учень виконує конкретне навчальне завдання: прослухати певні музичні твори, зробити аналіз засобів виконавської виразності, самостійно довчити музичний твір тощо. Як усвідомлюється ним мета цієї роботи, який смисл вона має для нього? Щоб відповісти на це питання, потрібно знати, у чому полягає мотив цієї діяльності. Якщо твір вивчається на вимогу вчителя, цей мотив має ситуативний характер, тому сам процес роботи над ним може не викликати в учня особливого інтересу і виконуватися формально. Якщо ж це завдання виконується завдяки прагненню оволодіти грою на інструменті, набути певних виконавських вмінь, то ця значно ширша за сферою дії спонук буде більш адекватним і ефективним мотивом.

Смисл діяльності учіння полягає не тільки в отриманні результату, адже приваблювати може діяльність сама по собі. Так, учневі може подобатися процес сприймання або розучування твору, що свідчить про наявність процесуального компоненту мотивації. Прагнення подолати труднощі в учінні, випробувати свої сили і здібності теж може стати особистісно значущим мотивом. Домінуючим може бути й виконавський мотив, коли учіння гри на інструменті суб'єктивно здійснюється ради пізнання музичного мистецтва, оволодіння системою знань і виконавських вмінь, ради саморозвитку й самовдосконалення себе як особистості.

Формування мотивів, які б надали учінню музичній діяльності значущого для учня смислу, в світлі якого його самостійна діяльність ставала б сама по собі життєвою ціллю, є вкрай важливим, оскільки сподіватися на те, що такі мотиви з'являться самі по собі, не доводиться. Як показує досвід, при стихійному формуванні мотивації учіння музики його смисл для багатьох учнів залишається мало усвідомленим.

Отже, формувати мотивацію учіння гри на фортепіано – означає поставити учня в такі умови виховання самостійності, активності, творчої ініціативи, за яких би бажані мотиви і цілі склалися і розвивалися з урахуванням і в контексті набутого ним досвіду, його індивідуальності, внутрішніх прагнень.

Це вимагає правильної організації учбової діяльності учня, орієнтування його на оволодіння вміннями цілеутворення, самоконтролю і самооцінки в процесі учіння гри на фортепіано. Цей процес – не одномоментна дія, а складний процес виконання учнем кількох дій, наприклад, аналізу умов, оцінки своїх можливостей, співставлення різних цілей між собою тощо. Важливо, щоб мотиваційна спрямованість учіння гри на фортепіано формувалася в учнів під керівництвом учителя, а не складалися стихійно.

Теоретичну основу формування мотивації учіння музичному мистецтву складають положення загальної і мистецької психології щодо ролі особистісного ставлення суб'єкта до мети, змісту, способів здійснення і результатів власної художньої діяльності; музикознавчі знання щодо особливостей музичної діяльності, її музично-естетичної спрямованості. Частково сутність виділених основ розкривається в таких положеннях: мотивація є тією психологічною реальністю, яка стоїть за ставленням людини до дійсності та розкриває його психологічну сутність (Л.Божович); особистісно привабливим у музиці є те, що відповідає системі потреб і життєвого досвіду людини (В.Медушевський); мотивувати музичну діяльність можуть тільки ті почуття, образи, ідеї, музичні враження, які попадають у життєві межі емоційно-оцінної сфери даної особистості (Г.Тарасов).

Успішне формування мотивації учіння музики можливе лише тоді, коли потреби, інтереси, спонуки, ціннісні орієнтації учнів, які входять до її структури, набуватимуть у навчальній діяльності єдиної соціальної та предметної спрямованості, що приводить до виокремлення смислоутворюючих мотивів; коли будуть дотримуватися основні принципи навчання і учіння музики, а саме: принцип художньо-виховної спрямованості учіння; принцип зв'язку формування музичних умінь з музичним розвитком особистості; принцип єдності художнього і технічного; принцип єдності емоційного і свідомого.

Література

1. Занюк С. Психология мотивации / С.Занюк. – К.: Ника-Центр, 2002. – 352 с.
2. Педагогічний словник / АПН України. Ін-т педагогіки: За ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
3. Психология. Словарь / Под ред. А.Петровского, М.Ярошевского. – 2-е изд., исправ. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Психология личности: Словник-довідник / За ред. П.Горностая, Т.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – Изд 2. / Отв. ред. Е.Шорохова / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
6. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Гарри Степанович Тарасов. – М.: Наука, 1970. – 192 с.
7. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К.: Вид-во УРЕ, 1986. – 798 с.

УДК 371.134:78

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ МИСТЕЦЬКИХ ШКІЛ**Кабриль К. В., Старовойт О. О.**

У статті на основі аналізу досліджень науковців розглянуто проблему формування ціннісних орієнтацій учнів мистецьких шкіл, що забезпечує готовність до вокально-хорової роботи. Розглянуто та розкрито сутність понять "цінність" та "ціннісні орієнтації".

Ключові слова: цінність, орієнтація, ціннісні орієнтації, учні мистецьких шкіл.

Вимоги до діяльності в галузі мистецької освіти надзвичайно динамічні й за своєю суттю є одними з найскладніших історичних категорій, що піддаються постійним змінам. Сучасні дослідники наголошують, що важливим є те, щоб у процесі навчання учнів у мистецьких школах відбувалося не лише накопичення знань, досвіду діяльності, усвідомлення своїх здібностей, можливостей, а й ціннісне самовизначення, тобто формування ціннісних орієнтацій. Саме вирішення цих питань мистецькою освітою зможе забезпечити безупинний професійний розвиток учня, здатного сприймати нове науково-педагогічне мислення та діяльність. Досягнути цієї мети можливо лише за умови залучення учнів до системи цінностей, що є симбіозом загальнолюдських і національних надбань. Необхідним виявляється стимулювання в учнів потреби в постійному вдосконаленні своєї діяльності, оволодінні новими методами педагогічного спілкування, залучення учнів до безперервного загальнокультурного та професійного зростання, вироблення потреби в постійній самоосвіті та здатності до осмислення музики як цінності життя, вміння обирати ціннісно-сміслові установки для своїх дій і вчинків.

Проблемою ціннісних орієнтацій займалися філософи (В.Василенко, О.Дробницький, В.Лутай, А.Москаленко, І.Попова, В.Тугарінов, М.Михальченко та ін.), соціологи (А.Здравомислов, В.Оссовський, А.Ручка, В.Ядов та ін.), психологи (Б.Ананьєв, О.Леонт'єв, В.Мясищев, С.Рубінштейн, Д.Узнадзе та ін.), педагоги (М.Боришевський, І.Лернер, О.Олексюк, М.Скаткін, О.Сухомлинська, В.Сластьонін, Є.Шиянов та ін.), мистецтвознавці (О.Крюкова, Т.Фурсенко, Т.Потапчук, Т.Танько та ін.).

Досліджуючи цінності й ціннісні орієнтації, їх структуру й ту роль, яку вони відіграють у професійному формуванні учнів мистецьких шкіл, необхідно, передусім, чітко визначити такі дефініції, як "цінність", "орієнтації" та "ціннісні орієнтації".

Аналізуючи різні наукові підходи до поняття "цінності", генезисний розгляд дозволяє виділити три основні його значення. По-перше, цінність пов'язується з визначенням предметних якостей явищ, в основі яких лежить практичне й емоційне ставлення людини до предметів та явищ, що оцінюються нею; по-друге, це поняття характеризує моральні категорії, які визначають у тому числі психологічні характеристики людини; і, по-третє, цінність відбиває визначення соціальних явищ, що характеризують відношення між людьми [8, с. 6]. Тобто, категорія "цінність" поєднує в собі не тільки знання про предмет, але й ставлення до нього, головне ж, що цінність виступає як регулятор соціальної поведінки. Необхідно пам'ятати, що знання не тотожні цінностям, а знання про цінності ще не забезпечують особистісного сприйняття цінностей. Можливо, єдине спільне у цих двох випадках (формування знань і цінностей) те, що викладачі повинні бути носіями відповідних, в одному випадку, знань (аби навчити нотній грамоті, необхідно принаймні самому її знати), а, у іншому випадку, цінностей (щоб прищепити іншому, потрібно їх сповідати самому) [7]. Саме ця якість зробила категорію "цінність" важливою для суспільних наук: сучасної філософії, психології, педагогіки.

Термін "орієнтація" у сучасному українському словнику [1] визначено як: 1) дія за значенням орієнтуватися; визначення місця свого перебування в просторі або напрямку свого руху; 2) вміння розібратися в якихось обставинах, у навколишній обстановці; 3) спрямування поглядів, діяльності залежно від конкретних умов; розрахунок на кого-, що-небудь у діяльності.

Вчена А.Кір'якова зазначає, що "орієнтація як результат визначається вільним володінням широким колом знань в певній області" і має на увазі одночасно те, що придбаний людиною рівень – це своєрідний, необхідний фундамент для постійного пошуку, розвитку наявних уявлень "Орієнтація як процес – це проектні дії від задуму до результату: точний, правильний вибір мети, засобів її досягнення, оцінка дії в зіставленні вчинку із загальною спрямованістю, планами, життєвими цінностями" [3, с. 3-4]. Тобто в основі цього поняття лежить поняття діяльності.

У одній із своїх праць І.Кон зазначає: "Орієнтація – це ціла система установок, у світлі якої індивід (група) сприймає ситуацію і обирає відповідний спосіб дії. Орієнтації, спрямовані на якість соціальної цінності, називаються ціннісними орієнтаціями" [5, с. 26]. Тобто, цінності і ціннісні орієнтації – не одне і те саме. Проте, з нашої точки зору, між ними існує зв'язок: не тільки від індивіда до соціуму, а й навпаки.

Свою діяльність людина будує у відповідності до нормативів і цінностей. Без усвідомлення людиною змісту цінностей, якими вона керується, неможливо визначити цілі її діяльності. Саме цей суб'єктивний аспект вироблення цілей діяльності людей і відображається категорією ціннісної орієнтації.

Поняття "ціннісна орієнтація" було вперше введено в соціологію американським соціологом У.Томасом і польським соціологом Ф.Знанецьким. Вони відзначали, що індивід "вбирає" основні соціальні цінності й керується ними у поведінці усвідомлено. У цьому індивід як орієнтується на соціальні цінності інших, аналізуючи їх, а й активно виробляє свої цінності, і навіть бере участь у формуванні групових цінностей. З цього випливає, що ціннісні орієнтації регулюють поведінку людини.

Ціннісні орієнтації – це досить складне утворення, яке відображає різні рівні й форми взаємодії суспільного та індивідуального в особі й усвідомлення нею навколишньої дійсності. Не випадково проблема цінностей та орієнтацій на них широко впроваджується у дослідження соціологів і соціальних психологів. У власне соціологічних дослідженнях ця категорія співвідноситься з категоріями мотивації та управління діяльністю людей і їх об'єднань, а в психологічних і соціально-психологічних – з категоріями, що віддзеркалюють механізм поведінки, діяльності людини та їх регуляцію.

Такий підхід до проблеми має місце в цілій низці словникових визначень. Так, в тлумачному словнику сучасної української мови за редакцією І.Забіяки слово "цінність" розглядається як: 1) те, що має певну матеріальну або духовну вартість; 2) важливість чогось; 3) виражена в грошах вартість чогось. А лексична одиниця "орієнтація" розглядається як 1) визначення місця свого перебування в просторі або напрямку свого руху; 2) вміння розібратися в якихось обставинах, у навколишній обстановці; 3) спрямування поглядів, діяльності залежно від конкретних умов; розрахунок на когось, щось у діяльності.

Ціннісні орієнтації як поняття *соціальної психології* використовується в двох значеннях: 1) ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та ін. підстави оцінок суб'єктом дійсності й орієнтації в ній; 2) спосіб диференціації об'єктів індивідом за їхньою значущістю. "Ціннісні орієнтації формуються при засвоєнні соціального досвіду і виявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших виявах особистості. У процесі спільної діяльності, що й визначає стосунки людей у групах, складаються групові ціннісні орієнтації. Збіг найважливіших ціннісних орієнтацій членів групи забезпечує її згуртованість, як ціннісно-орієнтована єдність" [11, с. 304–305].

Зауважимо, що в англійській літературі частіше за все значення поняття "ціннісні орієнтації" передається слово-терміном "personal value", що перекладається як "персональні цінності". Це пояснюється тим, що значення слова-терміну "ціннісна орієнтація" в англійському вокабулярі набуває іншого наповнення, а саме: в ціннісному відношенні точка зору суб'єкта на об'єкт породжується значенням об'єкта в житті суб'єкта, цінності мають біполярну структуру. Іншими словами, кожна позитивна цінність (моральна, художня, релігійна, естетична, політична) має полярну анти-цінність у межах оцінного спектру. Наприклад, "добро – зло, благородство – негідність, краса – потворність, біле –

чорне тощо. На таку біполярність звертав увагу у своїх працях Ч.Моррис, а саме: "позитивна оцінка – індиферентність – негативізм" [9, с. 315].

Після введення терміну "ціннісні орієнтації" в радянську соціологію у 1964–1965 роках, починається їх розгляд в різних напрямках педагогами, психологами, філософами.

У педагогіці, а саме в українському словнику С.Гончаренка, термін "ціннісні орієнтації" розглядається як вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті. На особливу увагу заслуговує думка автора, що виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій. У "Психологічному словнику" російського науково-дослідного інституту загальної і практичної психології ціннісні орієнтації визначаються як поняття, що відображає позитивну або негативну значущість для індивіда предметів або явищ соціальної дійсності та виявляють внутрішню основу ставлення людини до різних цінностей матеріального, морального, політичного й духовного порядку. Інший словник, за редакцією В.Войтка, подає це поняття як вибіркочу, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, спрямованих на певний аспект соціальних цінностей. Досить ґрунтовну характеристику ціннісних орієнтацій подано і в словнику "Соціальне управління", де зазначається, що ціннісні орієнтації є елементами структури особи, які характеризують спрямованість її діяльності. Динаміка розвитку змісту ціннісних орієнтацій зумовлює зміни в їх субординації, а відповідно і їх функцій у соціальній регуляції. У педагогічному словнику Г. і О. Коджаспірових досліджувана категорія визначається як "вибіркоче ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система її установок, поглядів, переваг, котра відображена в свідомості та поведінці" [4, с. 163].

Учені–педагоги вбачають у ціннісних орієнтаціях один з основних критеріїв сформованості культури (О.Щолокова), музичного сприйняття (О.Ростовський, О.Рудницька), естетичного ставлення до дійсності та мистецтва (В.Бутенко, І.Зязюн).

У педагогічній літературі проблема формування ціннісних орієнтацій досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, які мають бути особистісно прийняті в певній соціальній групі. Так, ціннісні орієнтації особистості аналізуються у взаємозв'язку з формуванням соціальної позиції особистості (Т.Мальковська), вивчаються в контексті педагогічної діагностики (В.Петрушин), розглядаються у зв'язку з дослідженнями духовної культури, духовних потреб, інтересів, оцінок учнів і педагогів (Т.Баранова, В.Бутенко, Л.Коваль, О.Олексюк, О.Рудницька, Ю.Соколовський та ін.).

У психології визначають досить широкий спектр функціонування ціннісних орієнтацій, з'ясувавши, що це фактор, який поряд з досвідом людини

здійснює відбиток на її емоційну сферу, переживання особистості. Досить розгорнуто дослідив вплив ціннісних орієнтацій на інші елементи особистісної структури індивідуума соціальний психолог І.Левикін, який зазначав, що "ціннісна орієнтація може вважатись як внутрішня потреба самої особи, коли деякі цінності "інтеріоризуються" (тобто входять до внутрішнього стану особистості) і виступають як бажання, інтереси людини" [6, с.55]. В.Ядов розвинув можливість концепції "механізму створення установки" Д.Узнадзе [10] стосовно соціальної поведінки особи і слушно зазначає, що включення ціннісних орієнтацій у структуру особистості дає можливість визначити найбільш загальні соціальні детермінанти мотивації поведінки, джерело якої слід шукати в соціальній природі суспільства, його моралі, ідеології, культурі, в особливостях соціально-групової свідомості того середовища, в якому сформувалася соціальна індивідуальність і де проходить її повсякденна життєдіяльність [12].

У філософії ціннісні орієнтації – це елементи внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, сформовані та закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесів соціалізації та соціальної адаптації, що відмежовують значуще (суттєве для даної людини) від незначного (несуттєвого) через неприйняття особистістю певних цінностей, усвідомлюваних як рамки (горизонту) граничних смислів і основоположних цілей життя, а також визначають прийнятні засоби їх реалізації.

А.Здравомислов у праці "Потреби. Інтереси. Цінності" також відзначає провідну роль ціннісних орієнтацій у становленні всієї мотиваційної сфери особи: "Ціннісні орієнтації – найважливіші елементи структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і прагнень" [2, с. 156].

А.Кір'якова у своїй монографії "Теорія орієнтації особистості у світі цінностей" зазначає, що ціннісні орієнтації – це ціннісне ставлення до об'єктивних цінностей суспільства, що виражається в їх усвідомленні і переживанні як потреби, які мотивують дану поведінку і програмує майбутнє.

Отже, здійснений нами аналіз наукових досліджень ціннісних орієнтацій засвідчив, що у сучасній науці, незважаючи на великий обсяг як теоретичних, так і практичних досліджень, усе ще не вироблено єдиного розуміння поняття "цінність" та "ціннісні орієнтації" через його багатовимірність. З позицій соціологічних наук ціннісні орієнтації розглядаються як специфічні утворення в структурі особистості, що визначають зразки поведінки, діяльності, спілкування, як "система цінностей, усвідомлених особистістю, керуючись якими можна сформувати позитивну мотивацію нормативної поведінки". У контексті педагогічних наук, ціннісні орієнтації розглядаються як результат взаємодії ціннісних систем викладача та учнів. У психології ціннісні орієнтації розглядають як фактор, який поряд з досвідом людини здійснює відбиток на її емоційну сферу, переживання особистості. У циклі філософських наук поняття "ціннісні орієн-

тації" співвідноситься з категоріями "норми і цінності" або ж "ідеали" особистої і суспільної діяльності. Кожний підхід, безперечно, взаємодоповнює один одного, розкриваючи ті або інші риси ціннісних орієнтацій як суспільного, так і індивідуального феномену.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://eslovnyk.com/>
2. Здравомислов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. Актуальные проблемы исторического материализма / А.Г.Здравомыслов. – М.:Политиздат, 1986. – 221 с.
3. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В.Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
5. Кон И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности / И.С.Кон. – М.:Просвещение, 1979. – 175 с.
6. Левыкин И.Т. Теоретические и методические проблемы социальной психологии / И.Т.Левыкин. – М: Мысль, 1975. – 256 с.
7. Луговий В.І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / В.І.Луговий // Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі. - Том 1.– К.:Вид-во "Гнозис", 2009. – С. 393-401.
8. Слостенин В.А. Методика воспитательной работы: Учебное пособие / Под ред. В.А.Слостенина. Изд-во Академия. – М., 2002. – 144 с.
9. Тарарак Н. Сутність дефініції "ціннісні орієнтації" в сучасній науково-педагогічній теорії / Н.Тарарак // Збірник наукових праць. Частина 1, 2013 С.313-120 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.udpu.org.ua/>
10. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н.Узнадзе. – Тбилиси: Изд-во АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.
11. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б.Шапар. – Х.: Прапор, 2007. – 640 с.
12. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А.Ядов. – 3-е изд., испр. – Москва: Омега, 2007. – 567 с.

ЗМІСТ, ШЛЯХИ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Раструба Т.В.

У статті розглядаються деякі питання особистісно-орієнтованого музичного навчання та виховання дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу; розкривається зміст, шляхи, форми та методи реалізації музичної освіти в особистісному просторі; формування особистісно-орієнтованого виховного середовища у школі.

Орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – це ті умови, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття. Переорієнтація на методологію особистісно-орієнтованого навчання і виховання є природнім результатом тих змін, які відбуваються зараз в Україні й в усьому світі.

Проблема розвитку особистісно-орієнтованого навчання та виховання була і залишається однією з актуальних в сучасній теорії та практиці освіти і науки. Перспективи особистісно-орієнтованої освіти полягають у тому, що його повсюдне впровадження в педагогічну практику дозволить змінити роль і місце освіти в суспільстві, її соціальну значущість, характер, цілі і завдання, переосмислити саме поняття "освіта", забезпечити гармонію людини з собою та навколишнім середовищем.

У сучасному суспільстві з особливою гостротою постає питання щодо нового статусу завдання формування особистості й насамперед її естетичного виховання, що сприяє зародженню, зміцненню й розвитку нових естетичних, етичних, художніх цінностей і мотивацій у кожної людини.

Загальновідомо, що ядром і головним засобом естетичного виховання є мистецтво, що відрізняється універсальністю впливу на особистість у всіх напрямках. Музика в системі мистецтв посідає особливе місце завдяки її безпосередньому комплексному впливу на людину. У зв'язку з цим усе більше затверджується в системі естетичного виховання теза про важливість музичного виховання особистості, його значення для розвитку загальних психічних властивостей (мислення, уяви, уваги, пам'яті, волі), для виховання емоційної чуйності, морально-естетичних ідеалів особистості.

Розгляду проблем музично-естетичного виховання, впливу музичного мистецтва на формування духовного світу особистості присвячена досить значна кількість робіт у різних аспектах – педагогіці, естетиці, музикознавстві та ін. Низка авторів, таких як О.Бодина, Г.Головинський, М.Князева, О.Лобанова, В.Матоніс, А.Сохор, Р.Тельчарова та інші аналізують питання музично-

естетичного виховання в плані теоретико-методологічного обґрунтування взаємозв'язку музично-естетичного розвитку з загально естетичним і загально-культурним; Є.Волчегорська займалася питанням щодо особистісно-орієнтованого естетичного виховання молодших школярів тощо. Таким чином, постає **мета** нашого дослідження, яка полягає у визначенні змісту, шляхів реалізації, форм та методів особистісно-орієнтованого естетичного виховання дітей шкільного віку.

Поняття "особистісно-орієнтоване навчання та виховання" і "особистісно-орієнтований підхід" в освіті, безперечно, тісно взаємопов'язані між собою, та взаємодоповнюють один одного. Особистісно-орієнтована освіта – це освіта, яка орієнтована на індивідуальність учня, як основну цінність освітнього процесу. Як говорить В.В. Сериков, "особистісно-орієнтована освіта – це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного вияву та ... розвитку особистісних функцій суб'єктів пізнавального процесу" [4, с.18]. Така освіта складає умови для формування та вияву особистісних якостей учнів, сприяє розвитку мислення, становленню творчої, активної, ініціативної особистості, задовольняє пізнавальні та духовні потреби учнів, стимулює розвиток їх інтелекту, соціальних та комунікативних здібностей, навичок самоосвіти, самопізнання та саморозвитку.

У дослідженні Л.В. Куклиної під особистісно-орієтованим підходом розуміється методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, котра дозволяє засобом опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей та способів діяльності забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самореалізації особистості дитини, розвивати її неповторну індивідуальність [2, с.21]. Отож, особистісний підхід – це послідовне ставлення педагога до вихованця, як до особистості.

Особистісно-орієтована парадигма освіти базується на ідеях гуманістичної психології та педагогіки, предметом вивчення якої служить цілісна людина в найвищих, специфічних тільки для неї виявах, серед яких – розвиток і самоактуалізація особистості, її вищі цінності.

Дослідники К.Роджерс та А.Маслоу [3, с.104] у своїй концепції особистості виокремлюють самоактуалізацію, що є головним мотивом діяльності людини, яка реалізується через досвід особистісних переживань і пошуку істини. Саме це, на нашу думку, є важливим педагогічним завданням особистісно-орієтованого музично-естетичного виховання у загальноосвітній школі.

Розвиток людини – це процес становлення та формування її особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання [5, с. 24]. Розвиток полягає передусім у якісних змінах психічної діяльності, в переходах від її нижчих щаблів до вищих, у виникненні нових рис пам'яті, сприймання, уявлення, мислення, волі, характеру тощо.

Як вирішальний чинник розвитку людини, виховання виконує такі функції: організовує діяльність, в якій розвивається і формується особистість; підбирає зміст навчання і виховання; усуває впливи, які можуть негативно позначитися на особистості; ізолює особистість від несприятливих умов, які неможливо усунути тощо. Тож виховним для дітей шкільного віку може виступати як внутрішнє, так і зовнішнє середовище. Внутрішнім середовищем може виступати особистісний духовний світ людини, коли, власне, і відбувається явище самодії, самовиховання, а виховні взаємодії народжуються в процесі включення дітей у виховні відносини. Саме на уроці музики, коли дитина занурюється у світ прекрасного, у емоційні стани музичних творів, що відповідають задуму композитора, учні використовують власний досвід і збагачують його. У пошуку своєї інтерпретації музичного твору відбувається опосередкована взаємодія з об'єктами реального світу. Зовнішнім середовищем для дитини виступають шкільне та позашкільне оточення. Поєднання внутрішнього і зовнішнього виховних середовищ дає школяреві можливість самовиявити себе, саморозвиватися, саморепрезентуватися, самоактуалізуватися та самореалізуватися.

Основними ж ознаками особистісно-орієнтованого виховуючого середовища на уроках музики в загальноосвітній школі мають бути: наявність у навчальній діяльності основних положень особистісно-орієнтованого виховання: прийняття, розуміння, визнання; орієнтація діяльності на загальнолюдські цінності культури: людина, її діяльність, пізнання, добро, краса, розум тощо; педагогічна підтримка і стимулювання процесу саморозвитку учня; взаємопроникнення шкільного та оточуючого середовища.

Стрижнем уроку музики є цілісне музичне сприймання, засноване на активному розумінні внутрішніх зв'язків між звуками, барвами, словами, рухами, що представлено системою емоційних, інтелектуальних, моторних компонентів у різних видах музичної діяльності [1, с. 257]. В умовах особистісно-орієнтованого підходу процес музично-естетичного розвитку дітей шкільного віку включає в себе всі види музичної діяльності: спів, слухання музики, гру на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічні рухи. В процесі цих видів діяльності дитина не сидить відсторонено у роздумах про музику, а активно діє всередині самої музики. Така активно-діяльна позиція стає поштовхом до самовираження і творчого пошуку, в якому дитина відкриватиме нове для себе, а для оточуючих – нове про себе.

Оскільки урок музичного мистецтва є основною формою шкільного музичного навчання та виховання, завершена у змістовому, часовому та організаційному відношенні, то реалізація особистісно-орієнтованого підходу при естетичному вихованні буде здійснюватися використанням нестандартних **форм** навчання: імітація організації естетичної творчої діяльності (урок-мандрівка по музичному театру, урок-мандрівка по картинній галереї, урок народної творчості, урок фольклорного свята, урок-книжковий ярмарок, уроки-

кіностудії, урок-концерт, урок-репортаж з художньої виставки, урок-рецензія, урок-репетиція, урок-спектакль; уроки, які спираються на видуманих казкових героїв.

Шляхи реалізації навчально-виховного процесу в особистісному вимірі будуть здійснюватися лише за таких умов: врахування неповторності кожної дитини; визнання відсутності нездібних дітей; врахування нерівних стартових здібностей школярів; врахування індивідуальних особливостей учнів; визнання кожного учня особистістю; народжування позитивних почуттів від навчання; виховування через подолання труднощів; застосування дослідницького підходу до предмета вивчення; базуванні на людяності, чуйності і тактовності по відношенню до учнів; розуміння оцінки знань школярів як інструмента виховання; будуватися у взаємозалежності колективу і особистості; розглядатися як система; сприяти розвитку творчості (креативності) дитини; носити діалоговий характер міжособистісних відносин між педагогом і учнями; бути спрямованим на процеси самопізнання та самореалізації.

Особистісно-орієнтований підхід у процесі музичного навчання і виховання школярів може, безперечно, здійснюватися також шляхом використання поряд з традиційними методами (аудиторної передачі, візуальної демонстрації, кінестетичного сприйняття та передачі естетичної інформації, методи художнього виконання, синектики, художньо-творчих аналогій) включати такі **методи** (за Волчегорською Є.Ю.) та **прийоми**, як: навчально-критичного вираження; вирішення навчальних художньо-творчих завдань; вживання в естетичний об'єкт; візуальної демонстрації звуково-просторових асоціацій; кінестетичного та аудіального сприйняття та переживання музики; прийоми полімодального уявлення естетичної інформації ("музичних люстерок", пластичного моделювання, зорової стимуляції, синкретичного занурення в художній образ); рефлексивні прийоми (ранжування, емпатичного слухання).

З вищесказаного випливає **зміст** особистісно-орієнтованої музичної освіти, яка полягає у цілеспрямованому впливі на особистість, формуванні певного естетичного ставлення її до дійсності; визначенні особистісної позиції в житті; виробленні емоційно-ціннісного ставлення до норм і цінностей.

Мета ж особистісно-орієнтованого навчання і виховання полягає в тому, щоб "закласти в дитині механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання" та інші, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу. Особистісно-орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовку її до життєдіяльності.

Отже, проблема особистісно-орієнтованого підходу в процесі музичного навчання і виховання дітей шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів посідає одне з найважливіших місць у сучасній педагогічній науці. Воно знаходить своє вирішення у прагненні виявляти своєрідність особистості

кожної дитини; розвивати її музичні і творчі здібності, орієнтуючись на природні сили особистості; пробуджувати її творчий потенціал, стимулювати і спрямовувати творчу фантазію у процесі індивідуального і колективного музикування; здійснювати навчання й виховання з опорою на життєвий і художньо-естетичний досвід дітей, включаючи їх до активної музичної діяльності. Успіх такої музичної освіти досягатиметься за допомогою впровадження специфічних форм, шляхів, прийомів та особливого змісту естетичного навчання і виховання, котрі узгоджуються із парадигмою особистісно-орієнтованої освіти.

Література

1. Волчегорская Е.Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика: дисс. ...докт. пед. наук: спец. 13.00.01/ Е.Ю. Волчегорская – Челябинск, 2007. – 346с.
2. Куклина Л.В. Моделирование личностно-ориентированных воспитательных технологий в условиях воспитательной системы школы: дисс. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01/ Л.В. Куклина – Ульяновск, 2005. – 220с.
3. Пехота О. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія. – 2-е вид. доп. та перероб. / О. Пехота, А. Старева. – Миколаїв : Вид-во "Гліон", 2006. – 272 с.
4. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. –1994. – №5. – С.16-21
5. Фомичева И.Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме / И.Г.Фомичева. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.

УДК 78: 371.036

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Коваль О. В.

Стаття присвячена розкриттю психолого-педагогічних основ розвитку музичних здібностей молодших школярів. Розглядаються сучасні уявлення вчених про феномен музичності та аналізуються їх бачення щодо шляхів формування здібностей дітей на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Серед сучасних науковців нема однастайності у підходах до проблеми формування музичних здібностей. Різноманітність поглядів пояснюється, передусім, недостатньою вивченістю самої природи здібностей, їх структури, механізмів розвитку, можливостей діагностики.

Наукові дискусії ведуться головним чином навколо питань структурної наповненості музичності, закономірностей її розвитку та формування. Одні вчені вважають, що здібності виступають як одне ціле, що не підлягає діленню, інші – розглядають музичність як комплекс окремих музичних здібностей. Остаточо не з'ясовано: музичність є успадкованим, вродженим утворенням, набутиим у процесі розвитку, чи вона є результатом взаємодії цих чинників? Усім дітям притаманна музичність, чи лише деяким з них?

На перший погляд, ці питання носять суто психологічний характер, однак вони можуть досліджуватися і в філософському, соціологічному, музикознавчому, фізіологічному аспектах тощо.

У філософсько-естетичній площині здібності розглядаються крізь призму загальних закономірностей перетворюючої діяльності людини. В соціологічному аспекті досліджується зумовленість музичних здібностей незалежністю людей до певних соціальних груп. У психологічному – вивчаються ідеальні утворення, які визначають здібності до музичної діяльності. У музикознавчому аспекті розкриваються механізми впливу музики на людей у зв'язку з їх психічною організацією. У фізіологічному – вплив музичної діяльності на життєві процеси, які відбуваються в організмі та роль біогенетичних особливостей у музичному розвитку індивіда.

На перетині названих підходів знаходиться педагогічний аспект дослідження музичних здібностей, в якому однією з найважливіших проблем виступає пошук шляхів та методів розвитку цих особистісних якостей у дітей.

Узагальнення й осмислення сучасних теоретичних знань щодо проблеми розвитку музичних здібностей дозволили виокремити ті наукові положення, в яких розкривається їх сутність та визначаються психолого-педагогічні основи формування музичності у школярів.

Відомо, що в основі музичних здібностей лежать зумовлені генетично анатомо-фізіологічні задатки, які є поєднанням вроджених утворень правої та лівої мозкових півкуль. Дана думка несе важливе методологічне навантаження, оскільки вона дає підставу для припущення, що розвиток музичності не є розвитком окремих її компонентів – це розвиток системи міжкульових зв'язків. Відтак, музичні задатки є якісною властивістю психічних функцій (перцептивної, психомоторної емоційної тощо), становлять частину природної організації індивіда і розвиваються в процесі його життя в конкретних соціальних умовах.

На сьогодні прямих способів вимірювання задатків ще не знайдено, однак про їх якість можна певною мірою судити за наявністю вираженої схильності до тієї чи іншої діяльності. Звичайно, їх якісна вираженість сама по собі важлива, але вона неоднозначно визначає внутрішні можливості людини та її здібності. Дана думка виходить із діалектичного розуміння детермінації здібностей, згідно якої всі зовнішні умови і впливи на здібності визначають

результати процесу впливу лише переломлюючись через внутрішні його умови. "Взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов ... є відправний пункт і теоретична основа для вирішення корінних питань в теорії здібностей", – підкреслював С. Рубінштейн [5, с. 37].

Вчені стверджують, що перцептивні та продуктивні можливості дітей у музичній діяльності набагато ширші, ніж репродуктивні, і це пов'язано, перш за все, з психомоторною та емоційною природою здібностей та їх раннім функціонуванням. Тому саме дитячий вік має найбільше значення не лише для розуміння становлення здібностей та обдарованості, а й для їх формування та розвитку [1, с. 12]. У психічному розвитку дитина проходить через відповідні періоди, які характеризуються особливою чутливістю організму до впливу середовища, найбільшою інтенсивністю розвитку окремих психічних функцій, підвищеними можливостями розвитку психіки в цілому. Виходячи з цього, Н. Лейтес зробив висновок, що власне вікові особливості є однією із складових дитячих здібностей [6, с. 34]. Відтак, одним з найважливіших завдань є виявлення сенситивних можливостей психічного розвитку в кожному віковому періоді. Кожний "пропущений" період сенситивного розвитку спричиняє педагогічну "запущеність", недорозвиток здібностей, особисту інфантильність, відсутність самостійності тощо [3, с. 16]. Ця думка має важливе методологічне значення, оскільки врахування вікових особливостей дітей може істотно вплинути на методику формування музичних здібностей.

С. Науменко наголошує, що музичні здібності характеризуються складними просторово-часовими відношеннями, пов'язаними з роллю рухів у сприйманні простору і часу, пластичністю кінестезії [2, с. 191]. Складна акустична просторово-часова організація музичного звучання визначає, в свою чергу, структурну наповненість музичних здібностей, яка включає звукообразність сприймання і уяви, музично-ритмічне переживання, відчуття тембру і ладу, цілісність сприймання. Суттєвою є думка про те, що музичні здібності не піддаються чіткому поділу на елементи, а виступають як цілісне явище. Вони розвиваються в онтогенезі як система загальних та спеціальних здібностей, що тісно взаємодіють між собою.

Важливого значення для педагогіки музичності набуває висновок Б. Теплова про можливість нерівномірного розвитку компонентів музичності в індивіда та компенсації одних здібностей іншими, внаслідок чого "відносна слабкість якої-небудь однієї здібності зовсім не виключає можливості успішності виконання навіть такої діяльності, яка найбільш тісно пов'язана з цією здібністю" [7, с. 21]. Відсутня здібність може бути в досить широких межах компенсована іншими, високорозвиненими у даної людини.

Слід наголосити на ще один висновок ученого, в якому йдеться про те, що головним показником музичності є емоційний відгук на музику. Здібність емоційно відгукуватися на музику складає ніби центр музичності, –

підкреслював Б. Теплов, пояснюючи це тим, що музичне переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, і інакше як емоційним шляхом неможливо зрозуміти зміст музики [8, с. 53].

Вихідним методологічним положенням для розуміння логіки процесу формування музично-слухових здібностей, можна вважати висновок вченого про те, що музичний слух, як складний комплекс здібностей, розвивається у напрямку від музичного слуху в широкому розумінні слова до музичного слуху в вузькому розумінні, і далі через їх взаємозв'язок – до повної єдності [8, с. 14-18].

Вені зазначають, що формування музичності можливе лише в активній і цілеспрямованій музичній діяльності, головною ланкою якої виступає власна творчість дітей (В. Верховинець, Д. Кабалевський, З. Кодай, К. Орф). Музична діяльність і власна творчість учнів стоїть в основі майже всіх музичних систем і методик. Така увага до дитячої музичної діяльності, викликана передусім її виключною роллю у формуванні музичних здібностей. У творчій діяльності діти виявляють ініціативу, відчують бажану повноту навантаження, насолоджуються відкриттям нового. У ній пізнання нерозривно пов'язане з уявленням і діями, що здійснюється вільно за власним спонуканням.

Вчителі-практики помічають, що застосування однакових педагогічних впливів до учнів з відносно однаковим життєвим досвідом, приносить у кожному окремому випадку різні кінцеві результати. І тут виявляється цілком зрозумілий вплив індивідуальних природних особливостей. Неважко помітити, що й самі відповіді дітей на уроці несуть у собі як відбитки особистісного життєвого досвіду, так і риси індивідуально неповторної музичності, які пов'язані, в першу чергу, з типом і будовою музичного мислення. З цього можна зробити висновок про те, що індивідуальна музичність, переломлюючись через життєвий досвід кожної конкретної особливості, набуває характеру особистісної музичності. І в цьому процесі важлива роль належить його педагогічному забезпеченню. Врахування цього положення відкриває перспективи виходу на якісно новий рівень діяльності вчителя на уроці музики, а саме: забезпечення особистісного підходу до школярів і створення відповідних умов для формування їх музичності.

Одна з методологічних проблем полягає у неможливості ефективного застосування педагогічних впливів без ранньої діагностики і постійного контролю за розвитком музичності. Рання діагностика музичних здібностей чітко окреслює сам об'єкт педагогічного впливу – учня, дає цілісне уявлення про його індивідуальні особливості і створює наочну картину можливих напрямів застосування педагогічних впливів, допомагає ставити відносно сталі й тривалі педагогічні прогнози розвитку музичності.

Відомо, що досягти високих результатів навчання можна лише при врахуванні індивідуально-психологічних відмінностей дітей. Особливої ваги це

положення набуває в умовах колективних занять. Відтак важливим є методологічний висновок, що індивідуальний та типологічний підходи на уроках музики забезпечують оптимальне керівництво процесом розвитку музичних здібностей дітей і створюють широкі можливості для досягнення якісних змін у розвитку як окремих компонентів музичності, так і всього комплексу в цілому [4, с. 12-14].

Неабиякого значення набуває висновок про те, що опора на генетично близький дитячому сприйманню національний фольклор сприяє ефективнішому розвитку музичних здібностей. Важливою складовою дитячого фольклору є музичні ігри, які посідають належне місце в програмах з музики для початкових класів і несуть багатофункціональне навантаження. Атмосфера невимушеності, що панує під час їх проведення, є тією необхідною умовою, яка сприяє розвитку музичності, розкриттю емоційних виявів дітей, адже уроки музики – це передусім уроки емоційного насичення, передачі емоційного досвіду.

Для педагогіки музичних здібностей суттєвим є методологічне положення про те, що розвиток музичності є необхідною умовою досягнення мети музичного виховання – формування музичної культури як важливої і невід’ємної частини всієї духовної культури особистості.

Таким чином, означені положення складають сутнісну основу педагогіки музичних здібностей, відбивають сучасні уявлення про таке складне явище, як музичність, і виступають системою наукових знань, на основі яких можуть вирішуватися проблеми музичної педагогіки. Ці положення особливо цінні при розробці методики формування музичних здібностей учнів загальноосвітньої школи, адже вони дозволяють вчителям музичного мистецтва визначити загальні й більш часткові орієнтири для подальшої практичної діяльності.

Література

1. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 78 с.
2. Науменко С. І. До проблеми музичних здібностей / С. І. Науменко // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури: Тези республіканської науково-практичної конференції (7-8 квітня 1992) / Ред. кол.: О. П. Щолокова (відп. ред.) та ін. – К.: КДПІ, 1992. – 280 с.
3. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології / С. І. Науменко. – К.: Логос, 1995. – 103 с.
4. Науменко С. І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: Навч. посібник / С. І. Науменко. – К.: КДПІ, 1993. – 160 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической истории / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии, 1960. – 704 с.
6. Способности и склонности: комплексные исследования / Под ред. Э. А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.

7. Тарасов Г. С. Психологические особенности музыкального обучения младших школьников / Г. С. Тарасов // Музыка в школе. – 1993. – № 2. – С. 14–18.

8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2-х т. Т.1 / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42–222.

АНСАМБЛЕВЕ МУЗИКУВАННЯ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ

Біла Н. Л., Штурман Н. О.

Стаття присвячена дослідженню аспектів організації ансамблевого музикування.

Ключові слова: ансамбль, музикування, ансамблеве музикування.

Масова музична освіта в Україні здебільшого здійснюється завдяки навчально-виховній роботі в системі дитячих музичних шкіл (ДМШ), оскільки сьогодні чітко простежується тенденція поступової відмови від загальної професіоналізації музичного навчання у вище згаданому учбовому закладі. У зв'язку з цим особливою актуальністю набуває проблема розвитку учнів засобами музики як виду мистецтва в контексті ідеї гуманізації і гуманітаризації освіти. Принципово важливе значення ця теза має для відносно переважаючої групи учнів дитячої музичної школи, не орієнтованих на подальшу професійну освіту.

Музична школа на сучасному етапі покликана зберігати традиції загальної музичної освіти і вирішувати проблеми розширення своєї дії, навчаючи практично усіх бажаючих. Таким чином, специфіка навчання дітей в ДМШ полягає в тому, як створити умови для поглибленого виховання любителів музики, розширення їх кругозору, формування творчих здібностей, музично-художнього смаку, як надати можливість набути суто професійних навичок. Серед них особливе місце посідає гра в ансамблі. Розкриттю особливостей організації ансамблевого музикування в ДМШ присвячено дану статтю.

Згідно навчальних планів ДМШ, основна практична діяльність учнів включає навчання гри на різних музичних інструментах, як індивідуальне так і колективне. Серед навчальних форм дисципліни "Колективне музикування" значне місце посідають різноманітні ансамблі: однорідні (дует піаністів, ансамблі скрипалів, баяністів, гітаристів, акордеоністів, ударних інструментів тощо) та змішані (ансамблі малих форм: фортепіано зі струнними або духовими; ансамблі народних інструментів, ансамблі духових інструментів, естрадні ансамблі тощо).

У розділах навчальних програм кожного з видів виконавських колективів чітко визначено кількість годин, необхідність опанування певними музично-теоретичними знаннями та виконавськими навичками, репертуарний план. Але програми, як директивні матеріали, не розкривають повністю особливостей

організації ансамблевого музикування, що потребує творчого підходу зі сторони викладача в пошуку умов для рішення даної проблеми.

Перш за все необхідно уточнити сутність поняття "ансамблеве музикування". У сучасних енциклопедичних словниках, на жаль, воно чітко не подається, тому ми вважаємо за доцільне звернутися до розгляду терміну "ансамбль".

Ансамбль (з французького *Ensemble*) перекладається буквально – "разом". У музичній енциклопедії поняття "ансамбль" трактується як спільність, сумісність, загальна погодженість, взаємна відповідність, струнка повнота; як явище мистецтва, що складається з окремих, інколи різноманітних частин, що утворюють гармонійне ціле [11].

В українській музичній енциклопедії даний термін тлумачиться як: мистецький колектив виконавців, які виступають разом; музичний твір для здебільшого академічних, вокальних, інструментальних чи вокально-інструментальних ансамблевих виконавців, переважно камерного складу. До поняття "ансамбль" в даній енциклопедії також відносять спільне виконання твору кількома виконавцями; злагодженість спільного виконання твору кількома чи кільканадцятьма музикантами і *процес спільного музикування двох і більше музикантів-інструменталістів* [5, с. 72]. Тобто, поняття ансамблю, як сукупності виконавців, і ансамблеве музикування, як процес виконання, в даному формулюванні не відокремлюються і подаються як тотожні.

В Українському педагогічному словнику термін "музикування" пояснюється як виконання музики в домашніх умовах, поза стінами концертного залу; а в більш широкому розумінні – взагалі гра на музичному інструменті [3]. Подібне тлумачення музикування, як однієї з сторін музично-виконавської діяльності, читаємо також в "Энциклопедическом музыкальном словаре" [9]. Однак у даному випадку мається на увазі не тільки аспект домашнього музикування, а й більш широке застосування діяльності ансамблевих колективів.

Дослідження Б.Асаф'єва, Л.Баренбойма, Н.Ветлугіної, Д.Кабалевського, К.Орфа, В.Цукермана, Д.Шостаковича та нові досягнення в галузі методики музично-естетичного виховання дітей як у нашій країні, так і за кордоном (О. Рудницька, О. Ростовський та ін.) дозволяють значно розширити поняття терміна музикування.

За твердженням психологів-музикантів (В.В.Медушевський, О.Очаковська та ін.) музикування – це вид музичної діяльності, в процесі якої виявляються як художнє знання, вміння та навички (рівень гри на музичному інструменті, володіння голосом, манера виконання), естетичні можливості виконання (виразність, емоційність, інтерпретаційні якості) музичного твору [9].

Таким чином, ансамблеве музикування можна трактувати як колективну форму гри, в процесі якої кілька музикантів за допомогою засобів виконавської виразності спільно розкривають художній зміст твору, і в якій чітко простежу-

ється єдність сприймання музики і, відповідно, єдність відтворення музичного матеріалу.

Виходячи з даної трактовки, у процесі організації ансамблевого музикування, як однієї з форм предмета "Колективного музикування" в ДМШ, необхідно звернути особливу увагу на розвиток у виконавців єдності сприймання музики та відповідно відтворення музичного матеріалу. Однак організація ансамблевого музикування – багатоаспектний процес. Він потребує вирішення як суто організаційних адміністративно-побутових питань (розклад, аудиторія, стільці, пульти, партії та інше подібне; відповідність умов навчання санітарно-гігієнічним вимогам і т. д.), так і методичних (розучування партій, подолання технічних труднощів, знаходження необхідної аплікатури, розстановки штрихів, тощо) і психолого-педагогічних проблем.

Ансамбль – це перш за все колектив єдиномисльців. На відміну від виконавця-соліста, в учасників будь-якого ансамблю потрібно виховувати єдність поглядів на весь комплекс проблем музично-виконавської інтерпретації. Провідні вчителі-музиканти однією з важливих умов організації ансамблевого музикування підкреслюють важливість виховання в учнів трудової дисципліни і свідомості, без яких неможливо досягти будь-яких успіхів роботі [7].

Ансамблеве музикування передбачає рівну відповідальність кожного з учасників за результат спільної праці, тому необхідно прагнути до того, щоб виконавські можливості ансамблістів були більш-менш рівноцінні. Однак, оскільки діти дуже різні за рівнем підготовки і психофізіологічними даними, це потребує необхідності зведення до мінімуму всіх факторів ризику стресового впливу на дитину із-за невідповідності методик і технологій навчання її віковим особливостям.

Не менш важливе значення має характер стосунків, які створюються в процесі навчання. Перед керівником постає ціла низка завдань, серед яких провідне значення посідає розуміння психологічних особливостей кожного з учасників ансамблю, знання його звичок, вад, інтересів, вміння знайти з ним контакт. Для цього важливою є відкритість у спілкуванні з учнями, вміння прийняти кожного з них таким, яким він є, атмосфера любові, розуміння і співчуття, доброзичливості, довіри, співпереживання [10].

Індивідуальний підхід до кожного з учасників ансамблю передбачає забезпечення поваги до особи кожної дитини, складання умов для розвитку її впевненості в собі, ініціативності, творчих здібностей, самостійності та відповідальності. Керувати творчим розвитком дитини, за твердженням О. Клепікова і І. Кучерявого, неможливо без урахування її поглядів, тверджень, інтересів, потреб, мотивів діяльності [6].

Ансамблеве музикування в ДМШ виступає як різновид виконавської діяльності, і в той же час як форма розвитку інтересу і любові до музики.

Спільне музикування викликає в учнів непідробний інтерес, а, як відомо, мотивація є потужним стимулом у роботі.

Згідно з даними дитячої психології, тільки яскравий емоційний тонус створює умови для утворення стійких рефлексорних навичок. Якщо у дитини немає позитивного тону, то нові рефлексорні зв'язки не утворюються, а ті, що виникли не закріплюються. Отже, врахування загальновідомих вікових психофізіологічних особливостей учня безперечно повинне лежати в основі організації ансамблевого музикування дітей [14].

Дане положення особливо актуальне для учнів молодших класів, оскільки в них ще недостатньо розвинені музично-технічні навички, необхідні для сольного музикування. А участь в концертах є одним з найпотужніших стимулів підтримки інтересу до подальшого навчання. Провідні музиканти-педагоги (Д.Ш.Галєєва та ін.) свідчать, що відчувши радість вдалих виступів в ансамблі, учень починає комфортніше почувати себе і в якості соліста [2].

Заслуговує на увагу дослідження Л.Л. Бочкарьова, який відзначає, що ансамблеве музикування передбачає не тільки вміння грати разом, але, що більш важливіше, відчувати і відтворювати разом. Робота в колективі пов'язана з певними труднощами. Перш за все, не так легко навчитись відчувати себе частиною цілого, тому важливо починати роботу над почуттям ансамблю з перших уроків гри на інструменті. Чим раніше учень починає грати в ансамблі, тим більш грамотний музикант з нього виростає. Автор виділяє якості особистості та спеціальні виконавські музичні здібності, необхідні для самореалізації дитини в ансамблевому музикуванні, а саме: здатність до спілкування, самооцінка, музичний слух, музична пам'ять, концертна тривога, вольові якості, концертна увага, емпатія [1].

Ансамблеве музикування має значний вплив на розвиток учнів різних вікових груп. Згідно з дослідженнями С.Я. Мамбетова саме в підлітковому віці дана форма роботи набуває особливої актуальності у зв'язку з певними змінами, які відбуваються в їх психіці. До них відносять, у першу чергу, потребу в спілкуванні (передусім з однолітками), а також провідну роль інтересу в структурі особи підлітка, здатність до абстрактного мислення та підвищену емоційність. Саме ці якості, за свідченнями дослідників є базовими в ансамблевому музикуванні підлітків [8].

Провідні музиканти-педагоги Л.Л. Бочкарьов, Д.Ш. Галєєва, Є.В. Ісаєва та ін. справедливо наголошують на особливому значенні рівня психологічних контактів між партнерами в процесі ансамблевого музикування. Нерідко ансамблеві та індивідуальні погрішності в грі бувають результатом не виконавського, а психологічного факторів (відсутність певної реакції, творчої інтуїції, недостатнє сприйняття художніх намірів партнера тощо). Доведено, що інтерпретація творів у ансамблі часто залежить від різних факторів: емоційного тону, настроєності на виконання, стану виконавського апарату, стану

здоров'я, погоди тощо. Практика свідчить, що помилка одного з учасників колективу призводить до погіршеності в іншого. Це свідчить про наявність емпатичного співпереживання виконавців і підтверджує необхідність емоційно-позитивної атмосфери, взаєморозуміння та психологічної сумісності партнерів.

Ансамблеве музикування виступає одночасно і своєрідною ролевою моделлю соціально-особистого спілкування учнів. Спілкуванням, як відомо, називають процес взаємодії осіб, в якій відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, навичками і результатами діяльності. Процес спілкування ансамблів, їх пристосування один до одного є досить складним і потребує вирішення багатьох суто психологічних проблем, які досить часто знаходяться в сфері морально-етичних взаємовідносин. Тому великого значення набувають педагогічні зусилля, спрямовані на розвиток в учнів під час спільної діяльності таких якостей, як, прийняття індивідуальних особливостей іншого, вміння домовлятися, знаходити творчий контакт з партнером. У зв'язку з цим особливого значення набуває соціально-психологічний аспект організації ансамблевого музикування.

Камерний ансамбль, на слухну думку Є.В. Назайкінського, можна визначити як феномен замкнуто-особового спілкування. У реальній групі завжди існує спілкування і виникають певні комунікативні зв'язки. У результаті спілкування досягається необхідна організація і єдність дій індивідів, що входять до групи, здійснюється раціональна, емоційна і вольова взаємодія партнерів, формується спільність почуттів, думок і поглядів, досягається взаєморозуміння й узгодженість дій, які характеризують колективну діяльність [12].

Отже, ансамблеве музикування вимагає виняткової злагодженості і єдності партнерів. Музиканти-психологи (Є.Ісаєва, Р.К. Хурматулліна, В.І. Черепанова та ін.) відзначають, що напрацювання злагодженості і єдності можливе тільки в спільній практичній діяльності, але їх розвиток спирається на природжені якості особистості, а також отримані знання, уміння та навички. До природних якостей вмілого ансамбіста вчені відносять: швидкість реакцій, легкість переходу з одного виду діяльності на другий, з одного темпу – на інший, з однієї тональності в іншу та чіткий розподіл уваги. А до професійних умінь і навичок – розвинений музичний слух, а також слуховий і руховий самоконтроль [15, с. 16].

У результаті дослідження виділено також різні рівні взаємодій партнерів у процесі ансамблевого музикування:

- виконавський, що допускає відносну рівність професійного рівня партнерів, спільність виконавської технології, виконавської школи, інтерпретації;
- психологічний, зумовлений спільністю психічних процесів (пам'яті, волі, емоцій, уваги, уяви, темпераменту, інтелекту);
- соціально-психологічний, що включає спільність інтересів, цілей, взаєморозуміння і дружність;

- просторовий, такий, що складається з мізансцени і композиційного вирішення ансамблю;

- часовий, зумовлений спільністю виконавського часу і фабульного часу твору, виконавського темпоритму;

- біофізичний, що припускає "почуття ліктя", близькості, "захисту" [4].

Наголошуючи на необхідності створення здорового психологічного клімату в ансамблі як умови його продуктивного функціонування, вчені підкреслюють важливість наявності в ансамблі розвинених комунікативно-психологічних якостей, а саме:

- конформність – психологічна готовність і бажання пристосувати своє виконання до гри партнера:

- уміння регулювати свої дії в ансамблі (впевнено та вчасно вступати, адекватно реагувати на всі нюанси в процесі музикування тощо):

- уміння спілкуватися з партнерами, налагоджувати особисті і творчі стосунки [15, с. 16].

Несумісність, на думку вчених, може бути викликана багатьма чинниками: через значну розбіжність темпераментів, різну фізичну витривалість, вікові особливості, через рівень музично-виконавської підготовки, особливості сприймання та відтворення музичного матеріалу. Але найважливішими, на їх думку, є характер і темперамент.

Психологічна сумісність або несумісність можуть виявлятися в колективі з будь-яким професійним рівнем учасників. Помічено, що частіше хороший ансамбль складається при відносній нерівності партнерів, що ще більше підкреслює значення психологічного чинника.

Отже, ансамблеве музикування є ефективною формою організації навчальної діяльності дітей в ДМШ і виступає як різновид виконавської діяльності, і водночас як форма розвитку інтересу і любові до музики.

Роль спілкування в ансамблі зростає до рівня духовних, особистих взаємин. Окрім розвитку професійних музичних умінь і навичок, гра в ансамблі не в меншій мірі вчить розуміти партнера, прислухатися до нього. Заняття в ансамблі зближують учнів, розвивають у них почуття взаєморозуміння і взаємної підтримки.

Організація ансамблевого музикування – багатоаспектний процес, який включає організаційний, методичний, психолого-педагогічний, психофізіологічний (віковий), виконавський, соціально-психологічний аспекти.

Література

1. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев – М. : Институт РАН, 1997. – 352 с.

2. Галеева Д. Ш. Камерный ансамбль. Методические рекомендации для детских музыкальных школ / Д. Ш. Галеева. – Казань, 2012. – 27 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375с.
4. Исаева Е. В. Жанровая природа камерного ансамбля и "режиссерский" метод в ансамблевой педагогике / Е. В. Исаева // [http:// www. 21israil – music.com](http://www.21israil-music.com)
5. Камниченко А., Муха А. та ін. Українська музична енциклопедія/ А.Камниченко, А. Муха та ін. Т. 1 К.: Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. – 2006. – 679 с.
6. Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. Основитворчої особи / О. І. Клепиков, Т. Кучерявий. – К. : Вища школа, 1996. – 195 с.
7. Коллективное музицирование (Фортепианный и Камерный ансамбль) Авторская программа преподавателя фортепианного отделения Калашниковой Н.И. г. Радужный 2012. – 76 с.
8. Мамбетов С. Я. Особенности творческой самореализации подростков в процессе ансамблевого музицирования // С. Я. Мамбетов. Таврійські студії. – №4, 2013. – 54 с.
9. Медушевский В. В., Очаковская О. О.Энциклопедический словарь юного музыканта / В. В. Медушевский, О. О. Очаковская. – М.: Педагогика, 1985. – 356с.
10. Морозюк Э.Н. Образовательная программа дополнительного образования детей Коллективное музицирование. Програма для ДМШ и ДШИ/ Э.Н.Морозюк. – М., 2006.– 22с.
11. Музыкальнаяэнциклопедия. Главныйредактор Ю. В. Келдыш. - Т. 1, М.: Советский композитор -1973. 1054 с.
12. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции [Текст] / Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1982. – 319с.
13. Питевка Н. В. Сборник методических работ педагогов дополнительного образования отделения народных инструментов Центра дополнительного образования по предметам художественно-эстетической направленности МОУ Средняя общеобразовательная школа № 9 г. Надыма. Коллективные виды творчества/ Н. В. Питевка, 2012. – 53 с.
14. Смирнов В.Д. Общеразвивающие и психологические возможности ансамблевой игры в ДМШ // В. Д. Смирнов. – Газета Играем с начала. – № 5. – 2008. – 56 с.
15. Хурматуллина Р.К. Камерный ансамбль: учебное пособие для педагогов и студентов музыкальных специальностей педагогических и гуманитарных вузов, вузов искусств / Р.К. Хурматуллина – Казань: ИФИ КФУ, 2012. – 52 с.
- 16.Черепанова С.О. Українська культура: історія і сучасність: Навчальний посібник / С. О. Черепанова. – Львів: Світ. – 1994. – 123 с.

ПІСЕННО-ХОРОВЕ ВИКОНАВСТВО ЯК ШЛЯХ ДУХОВНОГО ЗБАГАЧЕННЯ ДИТИНИ

Юдін А. А.

У статті йдеться про вплив хорового виконавства на духовний розвиток учнів. Виокремлено вміння, якими має володіти вчитель-хормейстер для успішного здійснення виховної роботи з дітьми.

Серед різноманітних форм музичного виховання дітей чи не найвагоміше місце належить співу. Його колективний характер, широка доступність, масовість роблять цей вид діяльності найбільш ефективним засобом залучення особистості до цінностей музичної культури.

Музично-естетичне виховання є процесом реалізації виховної функції музики в цілях формування особистості, її активної естетичної позиції. Історичний досвід музично-естетичного виховання красномовно свідчить про те, що виховна спрямованість мистецтва була, як правило, однією з центральних педагогічних проблем.

Оскільки в основі музично-естетичного виховання лежить реалізація виховної функції музики, доцільним коротко розглянути найважливіші аспекти її вияву.

Першим важливим аспектом є місце музики в житті суспільства. Одна з основних особливостей музичного мистецтва як форми суспільної свідомості полягає в акумулюванні історичного досвіду суспільних відносин у своєрідній емоційно-звуковій формі.

Твір, який звучить, відтворюючи суттєві сторони ставлення людини до навколишнього світу, служить унікальним "дидактичним" матеріалом. У процесі слухання музики, а тим більше музично-виконавської діяльності мистецтво складними шляхами "вчить" дитину людяності, дитина "відповідає" музиці мовою своїх почуттів, наділяючи її своїми "особистісними смислами" (термін А. Леонтьєва), які відображають результат індивідуального "присвоєння" дитиною соціально-історичного музичного досвіду.

Другий важливий аспект вияву виховної функції музики пов'язаний з її моральною спрямованістю. Ефект морального впливу починається з синхронізації людської свідомості і внутрішньо смислового змісту музики. Свідченням тому може бути будь-яке емоційно позитивне сприйняття музики.

Музика викликає "настроювання" психіки людини на відображені нею емоції. При цьому об'єктивною основою сприйняття музики є зміст. Впливаючи через почуття, зміст музичного твору впливає на весь духовний світ людини. Однак, результат цього впливу, як правило, дуже своєрідний. У процесі сприйняття музика сама терпить зміни, що зумовлюється низкою факторів, а саме:

- відповідністю потребам особистості;

- залежністю від міри активності та ініціативи особистості в процесі сприйняття;
- відсутністю у слухача упередження до конкретного музичного матеріалу;
- "співзвучністю" музики динамічному емоційному стану людини в момент слухання;
- взаємозв'язком сприйняття нового музичного матеріалу з попереднім досвідом тощо.

Ефект морального впливу виявляється не стільки у відображенні музичного змісту свідомістю, скільки в особистісно-оціночній реакції людини на сприйняте. Іншими словами, моральний вплив музики здійснюється при співвідношенні музичного змісту з особистим духовним орієнтиром. Основою такого співвідношення стає потреба – інтуїтивна або усвідомлена – у сприйнятті музики, в залученні до неї значної та емоційно привабливої частини духовного досвіду людини.

До найважливіших умов морального впливу музики на людину слід віднести:

- а) виникнення позитивних емоцій;
- б) практична діяльність (виконання, творення музики), або потреба в ній у майбутньому.

Практичний аспект морального впливу музики на людину пов'язаний із специфікою музичного мистецтва. З іншого боку, практична музично-естетична діяльність (виконання, творення музики) сприяє підвищенню ефективності її морально-виховного впливу на свідомість.

Практична діяльність не тільки сприяє реалізації морально-виховного потенціалу музики, а й служить доказом особистісного "присвоєння" її духовного змісту людиною. Практична діяльність дозволяє також судити про моральний розвиток особистості в процесі залучення до музичного мистецтва як складової духовного досвіду людства.

Отже, завдяки своїй специфіці, музика справляє сильний морально-виховний вплив, формуючи чуттєво-емоційну сферу людини, її духовний світ в цілому. Моральна спрямованість музики зумовлює її вплив на формування соціально визначеного типу особистості

Своєрідність особистості, що стоїть у центрі навчально-виховного процесу, полягає в чуттєво-інтелектуальному розвитку, духовному збагаченні шляхом засвоєння різноманітних знань, умінь і навичок. Це вимагає поглиблення змісту, форм і методів роботи з дітьми, в тому числі на уроках мистецтва, а також в процесі різноманітних занять у позаурочний час.

Рівень музично-естетичної вихованості, музичної культури закладається в загальноосвітній школі і залежить безпосередньо від того, чи зуміє вчитель музики реалізувати виховні можливості музичного мистецтва, прилучити дітей до нього, використовуючи при цьому весь арсенал педагогічних знань, умінь і навичок.

Естетико-виховний потенціал хорового мистецтва завжди брався до уваги видатними діячами хорової культури. Дуже точно визначив естетико-виховну роль хорового мистецтва В.Я.Шебалін: "Хоровий спів є такою формою масового музикування, через яку широкі верстви народу стикаються з музичним мистецтвом не за допомогою простого слухання, а в процесі активного виконавства. Ця особливість хорового співу робить останній наймогутнішим і найдоступнішим засобом, за допомогою якого можна дати основи загального музичного розвитку".

Хоровий спів є одним із найпоширеніших видів музичного виконавства, що зумовлюється його загальнодоступністю, дохідливістю, зрозумілістю, природністю. Водночас він репрезентує й один з найбільш розповсюджених видів колективної діяльності.

Пріоритет хорового мистецтва перед іншими засобами естетичного виховання полягає в тому, що воно сприяє активному формуванню почуттів колективізму, товаришкості, взаємодопомоги.

Участь у хорі, крім того, що формує найкращі риси характеру людини, розвиває ще й такі суто вольові якості, як увага, зосередженість, наполегливість, дисциплінованість, вміння володіти собою, підкоряти свої інтереси інтересам колективу. У процесі хорового виконавства закладаються основи музично-естетичного мислення. Хоровий спів забезпечує активізацію творчих починань (особливо в дитячому віці), стимулює процес творчої діяльності, заохочує займатись музикою більш серйозно, а нерідко (при наявності певних даних) і обрати її своєю професією.

Виховна дієвість хорового мистецтва впливає також із того, що воно загострює емоційну спрямованість, підвищує інтерес до музики як виду мистецтва, готує слух до розуміння більш складних жанрів музики. Водночас участь у хоровому виконавстві розширює загальнокультурні обрії людини, збагачує її свідомість, удосконалює естетичні смаки, створює певні художні критерії оцінок мистецьких творів.

Розуміння виховної ролі хорового мистецтва не буде повним, якщо не збагнути біофізичних основ хорового виконавства. Формування співацьких і слухацьких навичок відбувається в процесі одночасного функціонування першої сигнальної системи, пов'язаної зі сферою емоцій, і другої – пов'язаної з інтелектуально-розумовими операціями, оскільки вокально-хоровий твір, як наслідок синтезу слова і музики, є плодом усіх інстанцій нервової діяльності людини.

Особлива виховна роль належить хоровому співу "а капела". Як відомо, хоровий спів без інструментального супроводу є одним із характерних видів українського національного виконавства і має вікові традиції. При визначенні естетико-виховної ролі хорового мистецтва особливого значення набуває кінцевий естетичний підсумок творчої роботи, який безпосередньо зумовлюється двома чинниками: рівнем виконавської майстерності і змістом хорового репертуару.

Природно, що чим вищий рівень живого виконання, тим глибша і повніша насолода від нього, а отже, тим сильніший його вплив на формування і розвиток духовних потреб самих виконавців. Хоровий спів – це колективна творчість. Це не тільки активне сприйняття і відчуття твору мистецтва, але й вміння викликати у слухачів думки, почуття, що відповідають художній трактовці твору.

Хорове виконавство – важливий шлях активізації дітей різного віку, розкриття їх творчих сторін: світоглядної, інтелектуальної, естетичної, емоційної. Колективне творче виконавство веде до стійкості і збагачення музичних інтересів і потреб.

Повноцінне виконання хорового твору передбачає співпереживання – це здібність по-своєму відчувати думки і настрої, які композитор виразив у творі. Співпереживання допомагає відкрити не тільки перед виконавцем, а й перед слухачем суспільну значущість і художню цінність даного твору.

Однак, будь-який твір може викликати позитивне почуття співпереживання, зворушити думки, почуття, емоції дитини. Емоційний відгук на твір мистецтва залежить від його виконання і сприйняття.

Одне з чільних завдань дитячого хорового виконавства – зробити музичне мистецтво потребою дитини, предметом її захоплення і глибокого інтересу.

Хорове виконавство несе широку освітню функцію, активізує психічну діяльність, виховує пам'ять, почуття, смак, артистичність, виразність, емоційність. Хоровий спів – це не "натаскування", не зубріння своєї хорової партії, не сліпе виконання волі диригента, а відчуття і розуміння художньої сутності твору, внутрішня згода із задумом і виконавським планом диригента. Музика, в силу своєї специфіки, допускає варіантність інтерпретації художнього образу, що можливо лише при вмінні вносити у виконавство своє суб'єктивне ставлення, своє переживання.

Хорове виконавство є дієвим засобом для розвитку уяви, подолання сором'язливості, скутості. Воно виховує в дітях співтворчість, співпереживання, творче мислення і розвивається під впливом трьох факторів:

- 1) репертуару, його художності, спрямованості, змістовності;
- 2) диригента-хормейстера, головного наставника, що формує духовний світ дитини;
- 3) колективу, як формуючого середовища в процесі виконавства.

Учитель-хормейстер повинен володіти багатьма спеціальними навичками, керуючи творчою роботою в хоровому колективі, а саме:

- 1) знання закономірностей мистецтва хорового співу, особливостей даного виду виконавства і можливостей його виховного, розвивального і навчального впливу на особистість дитини і колектив;
- 2) інтерес і любов до хорової справи взагалі і дитячої зокрема;

3) хорошу вокально-технічну оснащеність (вокально-хорові навички правильного дихання, звукоутворення, дикції, артикуляції, чистоти інтонування, володіння фальцетним співом), вміння слухати і контролювати хорове звучання, організувати його;

4) вільне володіння мануальною технікою диригування, пластичним, виразним жестом;

5) знання методів репетиційної роботи з дитячим хором, вміння спланувати, підготувати і провести репетицію, концертний виступ хору, знати особливості управління дитячим хоровим співом;

6) вміння орієнтуватися в хоровій музиці для дітей; знання сучасного дитячого хорового репертуару;

7) вміння "приспособувати" хорову літературу до особливостей свого колективу, тобто створювати хорові переклади, аранжування;

8) вміння свідомо й емоційно сприймати і відтворювати за допомогою програвання на інструменті нотного тексту хорового твору, охоплюючи виразні засоби хору у їх комплексі; продумувати інтерпретацію хорового твору у відповідності із задумом композитора.

Як відомо, хор – це організований колектив співаків. Дитячий хоровий колектив має величезний вплив на формування особистості кожної дитини, її художніх уподобань, смаків, морально-естетичних якостей, є засобом її духовного збагачення.

Робота над творами повинна сприяти розкриттю всіх емоційно-творчих ресурсів кожної дитини, виховувати і формувати художні погляди і естетичний смак, розвивати музичний слух, пам'ять, емоційну сприйнятливність. Неабияке місце тут повинна знайти індивідуальна робота з співаками (перевірка партій, бесіди, гігієна голосу, перевірки лікарем-лорингологом тощо).

Література

1. Авдієвський А.Т. На хвилях відродження / А.Т.Авдієвський // Музика. – 1992. – № 2.
2. Богущ А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання / А.М.Богущ // Виховання і культура. – 2001. – № 1.
- 3.Бурдина В.Л., Проценко В.И. Вокально-хоровое воспитание в младшем хоре / В.Л. Бурдина, В.И. Проценко. – Кишинев, 1987.
- 4.Горбенко С.С. Морально-естетичне виховання школярів у процесі хорового співу / С.С. Горбенко // Роль искусств в воспитании творческой личности. – Кировоград, 1990.
- 5.Зеленецька І.О. Розучування пісенно-хорового репертуару з учнями / І.О. Зеленська // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 4.
6. Шебалин В.Я. Задачи хорового воспитания / В.Я. Шебалин // Литературное наследие. М., 1975.

МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ М. В. ЛИСЕНКА, М. Д. ЛЕОНТОВИЧА ТА К. Г. СТЕЦЕНКА

Сікорська С. О.

У статті визначено завдання та зміст музичного просвітництва. Проаналізовано музично-просвітницьку діяльність М. В. Лисенка, М. Д. Леонтовича та К. Г. Стеценка, що стала вагомим підґрунтям для подальшого розвитку української музичної культури та освіти.

Історія музичного просвітництва свідчить про те, що цей вид діяльності з самого свого виникнення тісно пов'язаний з питаннями виховання, освіти і естетики. Обговорення проблем просвітництва видається нам важливою і своєчасною мірою. Слідуючи гаслу "Збагачайтеся!", люди не встигають, не вважають за потрібне віддавати час і сили культурі, тобто вбивають в собі людське. Бо "яка б не була земля багата талантами, які б міцні не були традиції їхнього виховання, зрештою, все виснажується, якщо не має середовища, зацікавленого в художній творчості, аудиторії, яка б могла його сприйняти. "Вслід за геніями, – зазначав Шуман, – ідуть ті, хто їх розуміє". Ось чому просвіта настільки необхідна" [2, с. 59].

Музично-просвітницька діяльність є безперервним, соціально зумовленим процесом музично-естетичного впливу на особу з метою формування художніх смаків, стійких поглядів і переконань, активного ставлення до музики. Дане визначення відображає сутність її як багатопланового явища, якому властива єдність виховного, освітнього та організаторського впливу на аудиторію [8].

Різні аспекти феномену музично-просвітницької діяльності висвітлено в численних наукових дослідженнях (Г. Бирженюк, О. Бенч, В. Дряпіка, Т. Жданова, М. Загайкевич, М. Каган, Л. Кожевникова, Л. Корній, А. Лащенко, М. Лещенко, Л. Масол, О. Олексюк, Л. Пархоменко, О. Рудницька, О. Щолокова, І. Ярошенко та ін.).

Завдання і зміст музичного просвітництва завжди визначалися епохою, станом культури і рівнем естетичного розвитку суспільства, його потребами та були спрямовані на поширення знань про музику, прилучення людей до кращих зразків світової музичної культури. Особливістю цього процесу є той факт, що музика оперує художніми образами, звертається до почуттів людей і, внаслідок цього, володіє можливістю їх морального очищення, а специфіка – у добровільній ініціативі виконавців і відвідувачів, у прагненні до самоосвіти.

Музично-просвітницький досвід української громадськості XIX – початку XX століття реалізовувався у житті українського народу з величезними труднощами, викликаними соціально-економічним нехтуванням української нації та прямою заборонаю поширення української культури з боку офіційної державності.

На основі вивчення та аналізу наукових досліджень, історичних літературних джерел, періодичних видань та літератури з питань розвитку української музичної культури маємо відзначити, що процес формування самосвідомості українського народу супроводжувався прогресивними явищами, які відбувалися у житті громадськості. Особливо слід відзначити музично-просвітницький рух у ХІХ та на початку ХХ ст., який набув свого розвитку завдяки діяльності таких композиторів, як: М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий, П. Сокальський, Б. Підгорецький, В. Верховинець, С. Воробкевич, А. Вахнянин, Д. Січинський, С. Людкевич та ін. Їхня громадська та професійна діяльність була спрямована на пробудження самосвідомості українського народу, збереження та подальший розвиток національної культурної спадщини. Незважаючи на заборони і переслідування з боку уряду, вони пропагували українську музику, створювали широку мережу самодіяльних та професійних музично-освітніх організацій [7].

Просвітницька діяльність Миколи Віталійовича Лисенка (1842-1912) посіла центральне місце в історії української музичної культури, оскільки Микола Лисенко – основний організатор тогочасного українського музичного життя, – займався широкою пропагандистсько-просвітницькою діяльністю у процесі підготовки й проведення різноманітних ювілейних свят та інших музичних урочистостей [7].

Влаштовані ним концерти, у яких звучала українська музика, пробуджували національну свідомість, а отже, виконували просвітницьку функцію. Така діяльність видатного композитора почалася ще в 1861 р., коли під його керівництвом відбувся концерт студентського хору Київського університету, у програмі якого були українські пісні.

Активна музично-просвітницька діяльність зафіксована і у 80-90 роках, коли М. Лисенко формував хорові колективи й організовував концерти. Важливо й те, що усвідомлюючи широкий виховний потенціал музики, М. Лисенко дбайливо вивчав ставлення слухачів до окремих її видів і жанрів, композиторських і виконавських стилів, завжди мав на увазі й ту оцінку, яку одержували його власні твори [3].

Як бачимо, великий музикант творив, розраховуючи не на гіпотетичного "бездоганного" цінителя, а на живих людей – своїх сучасників. Він глибоко розумівся на їхніх музичних уподобаннях. Одним із підтверджень цього є той громадський резонанс, який викликали композиції М. Лисенка. *"Переживання, помисли, діяння людини з народу – це, на думку М. Лисенка, основне джерело музики, а виховний вплив на трудящі маси – кінцева мета музичного мистецтва. Інакше кажучи, музиці належить бути правдивим, свідомим та живим виразником інтересів, смаків, поглядів і почувань суспільства, рушієм – поступу і розвою"* [7].

У 90-ті роки у Києві було засновано "Літературно-Артистичне Товариство", одним із фундаторів якого був М. Лисенко. На свою діяльність у "Літературно-Артистичному Товаристві" М.Лисенко дивися, як на громадську повинність. Дійсно, в ті часи поневоленого слова, найчастіше українського, музика більше правила за слово; це була пророчиста українська проповідь без слів. І тим глаголом української пісні, що пройшла через горен величної душі, М.Лисенко зігривав серця людям старим, запалював вогнем серця й молодим і навіть наймолодшим, дітям. Йому було дуже прикро, що українізація наймолодшого покоління була занедбана, а часом і зовсім не приймалась навіть у тих родинах, де батьки були свідомі українці [1]. М.Лисенко розумів, що у своїй музично – просвітницькій роботі він має опиратися не лише на дорослу публіку, а й зокрема на дітей, які є паростками української нації, з ранніх років їм потрібно прививати любов до батьківщини та національної культури. Саме під впливом Миколи Віталійовича відбулися перші прилюдні урочистості для дітей.

М. Лисенко, розуміючи значення музичної освіти, зокрема і для виховання національних кадрів, відкрив на кошти, подаровані йому до ювілею, музично – драматичну школу (1904р.), де курс навчання тривав 9 років. У ній вперше був відкритий відділ української драми та клас бандури, а головне – до школи мали право вступати діти всіх верств населення.

Школа поступово набула значення провідного музично-освітнього осередку України. "Взагалі, школа моя має добрий попит у широкій публіки міської і позаміської, провінціальної, – пише М. Лисенко у листі до однієї із своїх численних учениць. – Багато питають, приїзять, цікавляться, поступають... Вечори публічні одвідуються дуже людно і приймаються дуже гучно... а оперні вистави... в оперному театрі з оркестром оперним, роблять цілу сенсацію в городі. Повний театр бува, і співці, і музиканти сторонні теж сходяться слухати. Овації такі бувають, що куди!" [6, с. 61].

Свій внесок у музично-просвітницький рух зробив і Микола Леонтович – незвичайне явище в історії української культури. Народний учитель з Поділля, самоук за музичними знаннями – він осягнув вершин світового мистецтва, сказав у ньому своє слово, глибоко розкрив співочу душу свого народу [7, с. 43]. Він не закінчував ні музичних академій, ні консерваторій. Його школа творчості – це жива пісенна практика, хоровий спів безіменних, але закоханих у свою справу аматорів.

Свою музично – просвітницьку діяльність Микола Дмитрович Леонтович спрямував на організацію хорів, оркестрів, в яких брали участь як аматори, так і професійні музиканти, найбільшу увагу надавав музичній просвіті дітей, як майбутньому українського суспільства. М.Леонтович реалізував свій задум з перших кроків учительювання, вважаючи це доцільним чинником розвитку музичної культури широких народних верств.

Замилування Миколи Дмитровича народною піснею і співом сприяло тому, що де б він не з'являвся, там одразу виникали хори, музичні гуртки, оркестри. Так було і в Чукові, де з перших днів перебування М.Леонтович взявся за організацію хору та оркестру. Невеличкий самодіяльний оркестр чуківської школи, керований здібним, закоханим у свою справу диригентом, працював не лише для задоволення власних потреб – він був тим своєрідним мистецьким колективом, який, незважаючи на свої скромні виконавські можливості, ніс музичну культуру в народні маси. М.Леонтович не без задоволення зауважував: "Щодо селян, котрим доводилося чути нашу гру на так званих комедіях (таку назву вони дали нашим літературно-музичним вечіркам), то треба констатувати, що більшість їх слухала музику з явним захопленням, ділячись зі мною своїми враженнями, увагами й думками з приводу гри нашого оркестру" [5, с. 46].

Як бачимо, М.Леонтович дбав не лише про розвиток естетичних смаків, а й серйозно задумувався над питанням виховання громадських почуттів у людей засобами хорового співу. Прогресивність такого його погляду на виховну роль хорового співу в житті суспільства очевидна.

З 1902 року Микола Дмитрович працює у Вінниці, де навколо себе згуртовує середовище аматорів та професійних музикантів. Він продовжує організовувати хори та оркестри, багато концертує, пропагуючи кращі зразки духовної, а також української світської хорової музики.

Новий учбовий рік (1904) М.Леонтович проживає у містечку Гришино, де організовує хор, до якого входять школярі та більш старші за віком хористи; створює невеличкий оркестр, котрий акомпанує солістам, готує репертуар, що складається з поширених на той час творів М. Лисенка, П. Ніщинського, А. Коціпінського, обробок російських, польських, вірменських, єврейських пісень. Хор успішно виступав з концертами по навколишніх містах і селах, а його керівник заслужив повагу та любов оточуючих [4].

З 1908 року М. Леонтович активно підключається до культурно-громадського життя м. Тульчина, де очолює місцевий відділок "Просвіти", читає лекції на літературну тематику, ставить сцени з дитячої опери "Коза-Дерева" М. Лисенка та "Вечорниці" П. Ніщинського до драми "Назар Стодоля" Т. Шевченка, створює жіночий хор, який виконує кращі зразки української та російської музики.

У 1918 році, за наполяганням його друзів К. Стеценка і О. Кошиця, він часто буває у Києві, поринає в активну музично – просвітницьку та педагогічну діяльність. Він стає одним із організаторів та інспектором першого українського державного оркестру, комісаром національної хорової капели під керівництвом Калішевського та К.Стеценка.

Серед послідовників М. Лисенка був і Кирило Григорович **Стеценко** (1882–1922). Як і М. Лисенко, К. Стеценко, займався музично-просвітницькою діяльністю простого українського народу.

Організація хорів і виконання ними української музики для К. Стеценка, як і для М. Лисенка та М. Леонтовича, було важливою справою всього життя. До значних ініціатив Кирила Стеценка належить його діяльність з організації хорових концертів на робітничих околицях Києва, які стали першими самостійними спробами композитора популяризувати українську музику, а виконання хором пісень вільнодумного спрямування ("Закувала та сива зозуля" П. І. Ніщинського, "Хто свою вітчизну любить" В. Главача, "Бурлака" К. Г. Стеценка тощо) сприймалося слухачами в ті часи як революційні заклики.

Особливої популярності набув створений ним у 1903 році київський Народний хор, що складався переважно з робітників, концерти якого мали великий успіх. Виконання цим хором переважно українських народних пісень викликало в молоді зацікавленість народною піснею, пробуджувало національну свідомість [7].

Не діставши підтримки від влади, влітку 1918р. К. Г. Стеценко з однодумцями започаткував Перший український національний хор, що концертними поїздками по Україні популяризував творчість М.В.Лисенка, О. А. Кошиця, М. Д. Леонтовича, Я. С. Степового. Власним прикладом та ентузіазмом Кирило Григорович давав поштовх заснуванню подібних колективів у містах і селах, консультуючи з цього питання своїх послідовників.

За радянської влади, з 1920 р. К. Стеценко продовжував розпочату багатопланову роботу. Змістом його діяльності в кооперативній культурно-просвітницькій спілці "Дніпросоюз" стало подальше сприяння створенню оркестрів, хорів, видавництв, бібліотек, музичних товариств, допомога колективам художньої самодіяльності.

Разом з О. Кошицем К. Стеценко організував Республіканську капелу, яка виїхала у велику концертну подорож по Європі. Наприкінці 1920 року К. Стеценко очолив Другу мандрівну капелу, яка виступала з концертами по різних містах і селах України. У програмі концертів були аранжування українських народних пісень. У надзвичайно важких побутових умовах, коли панували голод і тиф, капела робила велику справу – ознайомлювала простих людей із народу з високим мистецтвом. Але після повернення з подорожі виявилось, що "Дніпросоюз" реорганізовано, а музично-хорову секцію ліквідовано. К. Стеценко залишається без роботи, переїжджає в село Веприк, стає священиком. Але й у Веприку К. Стеценко займається організацією культурного життя, завдяки йому в селі виникла театральна трупа і сільський хор, який виступав із концертами в різних селах, така діяльність К. Стеценка мала на меті: 1) поширювати серед простого народу, кращі зразки української та світової музики; 2) спрямовувалась на пробудження самосвідомості українського народу за допомогою української пісні і збереження та подальшого розвитку національної музично-культурної спадщини.

К.Стеценко все своє життя приділяв особливу увагу музично – просвітницькій роботі з дітьми та молоддю, розуміючи, що вони є надією української

нації. У себе вдома він навчав дітей гри на фортепіано, вивчав з ними нотну грамоту, планував відкрити дитячу музичну школу.

К. Г. Стеценко, мріяв про культурне піднесення народу, виступав за утвердження демократичного мистецтва нації, що піднявся на боротьбу за своє соціальне та національне визволення. Всю енергію громадського діяча і хорошого диригента, музичного критика і публіциста митець присвятив служінню народові [7].

Отже, можна зробити висновок, що музично-просвітницька діяльність М. Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка була спрямована на залучення українського народу до кращих зразків української музики, збереження та подальшого розвитку його культурної спадщини. Незважаючи на заборону і переслідування з боку уряду, М. Лисенко, М.Леонтович, К.Стеценко, проводили величезну роботу по збереженню та розповсюдженню української музики на теренах України.

Їхня просвітницька діяльність була спрямована на пробудження самосвідомості українського народу, поклала початок розвитку музичної освіти в Україні, створенню аматорських і професійних виконавських колективів, які, крім концертної діяльності проводили величезну навчально-просвітну роботу.

На протязі всього життя, М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко, перетворювали свої колективи на "просвітительські артистичні вогнища". Основним дороговказом їх музично-просвітницької діяльності були любов до Батьківщини та національної культури.

Література

1. Архімович Л. Б., Гордійчук., М. М. Микола Віталійович Лисенко: 2-ге вип. І доп. Видання. / Л. Б. Архімович, М. М. Гордійчук. – К.: Мистецтво, 1963.– 354 с.
2. Бялик М. Г. Из Германии о просвительстве // М. Г. Бялик. Музыкально-просвительская работа в прошлом и современности: Материалы международной научно-практической, Курск, 13–15 мая 2010 года.–К., 2010. – С. 449.
3. Костюк О.Г. М. В. Лисенко про суспільно-виховні функції музики // О. Г. Костюк – Микола Лисенко – борець за народність і реалізм у мистецтві. – К., 1965. – С.17.
4. Кузик В. В. Микола Леонтович Хорові твори. / В. В. Кузик. – К.: Вид. Музична Україна, 2005. – 369 с.
5. Леонтович М.Д. Збірка статей та матеріалів / М. Д. Леонтович – К., 1947. – С.100.
6. Лисенко М. В. Листи / Упоряд. О. Лисенко; вст. ст. М. Рильського; ред. Л. Кауфман. – Київ: Мистецтво, 1964. – С.413.
7. Михайличенко О.В. Музично-педагогічна діяльність українських композиторів і виконавців другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: історичні нариси.

/ О. В. Михайличенко – Суми: Видавничо-виробниче підприємство "Мрія-1", 2005. – 102 с.

8. Шумська Л. Ю. Молодіжний хор "Світич" – осередок музичного просвітництва // Л. Ю. Шумська – Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв : щоквартальний науковий журнал. № 4'2010 / М-во культури і туризму України, Нац. акад. керів. кадрів культури і мистецтв ; редкол. В. Г. Чернець . - Київ : Міленіум, 2010. - 199 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО ВЗАЄМОДІЮ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї В МУЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Терещенко Т. А.

У статті розкрито роль школи і сім'ї у музичній освіті дітей. Наголошено на необхідності досягненні взаємодії школи і сім'ї у музичному розвитку дітей, показано форми і методи такої роботи.

Формування соціальної активності дитини передбачає створення організованого середовища, що відповідає вимогам сучасного соціуму. Для появи і розвитку такого середовища в стінах освітніх навчальних закладів необхідне включення в процес виховання інших соціальних інститутів (сім'ї, громадських організацій). Освітні установи не можуть не враховувати особливостей виховного впливу найближчого оточення дитини – її родини. У зв'язку з цим гостро постає проблема розробки системи взаємодії школи та сім'ї як чинника формування активності дітей. Скоординована діяльність цих двох важливих в житті кожної дитини інститутів – школи та сім'ї – дозволить сформувати особистість, що відрізняється високою моральністю та соціальною відповідальністю.

Цей тандем створює важливий комплекс факторів і умов виховного середовища, що визначає ефективність усього освітнього процесу. Говорячи про цілеспрямований педагогічний вплив сім'ї на музичний розвиток дітей, ми не можемо обминути питання внутрішньо-психологічного стану дитини, що виникає як наслідок цього впливу, оскільки саме така емоційна, чуттєва позиція дитини і є передумовою її розвитку, в тому числі музичного.

Сьогодні ситуація з музичним вихованням у сім'ї далека від благополучної, адже, окрім усіх інших проблем, знизилася матеріальна можливість суспільства, що не сприяє музичному розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Слід відзначити й те, що орієнтувати дитину на спеціальну музичну освіту без достатніх підстав немає потреби, адже музичному мистецтву потрібні не тільки хороші виконавці, а й хороші слухачі. Тому основу повинна складати загальна музична освіта та розвиток дітей шляхом взаємодії сім'ї та

школи. Важливо наблизити учня до світу класичної та кращих зразків сучасної музики, до музичних традицій свого народу, формуючи в нього істинний музичний смак і дух культуру. Але багато батьків, на жаль, забувають про те, що духовність дитини анітрохи не поступається матеріальним потребам. Часто можна почути від батьків, що вони не хочуть, щоб дитина витрачала марно час на музику, все одно їй "ведмідь на вухо наступив". Але ж метою музичного виховання є не тільки навчання гри на музичному інструменті і, тим більше не підготовка музиканта-професіонала. Дуже влучно висловився з цього приводу В.О.Сухомлинський: "Музичне виховання – це не виховання музиканта, а виховання людини" [6, с. 12].

Багатовіковий досвід і спеціальні дослідження показали, що музика впливає на психіку і фізіологію людини, вона може надавати заспокійливий і збудливий вплив, викликати позитивні й негативні емоції. Значні можливості для цього закладені у спільній діяльності школи та сім'ї. Саме батьки, продовжуючи та підтримуючи систематичну роботу вчителя музики, закладають основи світогляду дитини, моралі та її естетичних смаків. Такий досвід має історію і своїм корінням сягає в народну педагогіку. Природність і невимушеність обстановки, спільне слухання музики та особлива атмосфера, яка створюється під час занять з рідною людиною – все це дає значні можливості залучення дитини до музики засобами сучасного сімейного виховання [1, 3, 4].

Відомо, що в родині, де серйозно займаються музичним вихованням, дитина постійно знаходиться в музичному середовищі і з перших років життя отримує різноманітні враження, що розвиває емоційну сферу. На жаль, у більшості сімей загублені кращі музичні традиції. Спів і музикування дедалі більше зникають із сімейного життя, живе виконання замінюють магнітофони, телевізори, відео та комп'ютер. Батьки зайняті своїми виробничими, фінансовими та бізнесовими інтересами і прагнення до взаємодії з освітніми установами в питанні музичного виховання дітей у них мінімальне. Разом з тим, знання в царині сімейної музичної педагогіки потрібні кожній дорослій людині, особливо батькам, адже саме вони закладають основи музично-естетичних смаків, інтересів і потреб своїх дітей. Видатний піаніст і педагог Г.Нейгауз наголошував, що "...хороші батьки важливіші хороших педагогів" [5, с. 118], маючи на увазі, що найкращі педагоги будуть безсилі, якщо батьки байдужі до того чи іншого виду діяльності дітей. Саме вони повинні "заразити" дитину любов'ю до кращих творів світової класики і сучасних композиторів, музичних традицій свого народу, виявити інтерес до мистецьких пріоритетів дитини, а якщо потрібно – організувати музичні заняття, тісно взаємодіючи з учителем музики. Такий підхід може стати необхідним чинником об'єднання зусиль школи, батьків і дітей в їх музичному розвитку.

Серед видів музичної діяльності завжди вважалося і вважається тепер, що найбільш доступними є сольний та хоровий спів. Окрім того, дитина може "складати" музику під час ігор, наспівувати, відтворювати ритм, співати колис-

кові, заколисуючи ляльку, імпровізувати мелодії на дитячих музичних інструментах тощо. Батьки повинні у повній мірі використовувати потенціал і схильності своїх дітей до музичної творчості, вчасно похвалити, заохотити, підказати тему для імпровізації, допомогти в освоєнні певних навичок, відвідувати разом з дитиною концерти, слухати записи з відповідним коментарем тощо.

Як відомо, багато дітей навчаються в музичних чи мистецьких школах, отримуючи, таким чином, "подвійну" музичну освіту, що дозволяє їм успішно розвивати свої музичні здібності, формувати основи музичної культури, поглиблювати уміння і навички. Батькам, що бажають навчати дітей у музичній школі, слід самим паралельно навчатися разом з ними, щоб своєчасно надавати допомогу, особливо, на початковому етапі їх навчання. При цьому важливо пам'ятати, яким би видом музичної діяльності не займалась дитина, вона повинна робити це із задоволенням та інтересом. Цьому повинні сприяти батьки.

Щоб музичне виховання в сім'ї було ефективним і діти з бажанням спілкувалися на музичні теми, необхідно урізноманітнити форми музичного виховання. До цих форм можна віднести: відвідування постановок лялькового, молодіжного та народно-драматичного колективів, театру опери та балету, концертних програм філармонії, тощо. На нашу думку, ці заходи повинні бути не спонтанними, а заздалегідь спланованими. Після того, як вони відбулися, необхідно обговорити їх у сім'ї, висловити свою позицію та зробити відповідні висновки.

Поряд з відвідуванням театрів важливим засобом музичного виховання є сімейні та національні свята, концерти, у яких задіяні діти з обов'язковою участю батьків. Для того, щоб свята зацікавили учнів, слід добре подумати їх зміст, ретельно дібрати музику, що відповідає їх віку. В складанні сценарію, який включав би народну, класичну і сучасну музику, батькам може допомогти вчитель музики. Проводити зустрічі з музикою треба не хаотично, від випадку до випадку, а за розробленим планом, з використанням якісних фонограм, репродукцій картин, слайдів, відео-фільмів, музичних інструментів тощо. Проходити вони повинні в спокійній, невимушеній атмосфері, у спеціально оформленому приміщенні.

У визначенні шляхів співпраці школи та сім'ї вагоме місце займає ініціатива самих батьків, на що звертають увагу педагоги минулого і сьогодення. Нині багато хто з членів родини стурбовані питаннями допомоги дітям у розширенні знань з улюбленого предмета або виду мистецтва. Зміст взаємодії школи та сім'ї у музичній освіті дітей, насамперед, виявляється в загальній спрямованості всієї їх музичної діяльності, вирішуючи виховну, освітню та розвиваючу функції.

На основі аналізу стану означеної проблеми нами було виокремлено основні принципи подолання відчуженості батьків від школи в питанні музичного виховання дітей, а саме:

- 1) вивчення освітніх потреб батьків у галузі музики та очікуваних ними форм і методів роботи;

2) системне і цілісне узгодження з батьками шляхів взаємодії між школою і родиною в питанні музичної освіти учнів;

3) розробка механізмів навчально-методичного забезпечення взаємодії в системі "діти – батьки – вчитель музики";

4) емоційно-практичне включення батьків у музично-освітній процес та розвиток дитини.

В ході дослідження даної проблеми ми дійшли до думки, що школа та сім'я повинні доповнювати один одного в пізнанні світу музичного мистецтва через традиційні та нетрадиційні, індивідуальні, групові та колективні форми занять. Щоб успішно взаємодіяти з батьками, вчителями музики може бути запроваджений батьківський музичний всеобуч. Для цього можна запропонувати таку приблизну тематику бесід:

5) значення музичного мистецтва в житті людини (в житті дітей, відомих особистостей, суспільства в цілому);

6) що потрібно знати батькам про голос дітей, їх співацький і мовний розвиток;

7) як навчитися слухати і розуміти музику;

8) домашня фонотека – домашній концертний зал;

9) музичні вечори в сім'ї;

10) музична родина – це можливо? – Так!

11) музика "хороша і погана";

12) музичні традиції мого народу.

В якості рекомендацій батькам також можуть бути рекомендовані наступні теми домашніх музичних вечорів для дітей молодшого та підліткового віку:

13) народна пісня – історія мого народу;

14) природа і музика;

15) композитори-казкарі;

16) музика мого народу – історія мого народу;

17) музика та поезія України;

18) музичні інструменти мого та інших народів;

19) музика і сучасність;

20) музичний родовід моєї сім'ї.

На наш погляд, досягти мети в музичній освіті дітей на основі взаємодії школи та сім'ї можна, використовуючи такі форми роботи:

1) організація школою спільно з батьками та дітьми відвідування театрів, філармонії, концертних залів з подальшим обговоренням вистав і концертних програм, як у сім'ї так і школі;

2) створення при школі музичних гуртків, театрів, ансамблів, хорів, фольклорних колективів з участю батьків;

3) проведення конкурсів, свят, фестивалів народної творчості, концертів за участю дітей, колишніх випускників школи, батьків та вчителів, запрошених гостей, приурочених до календарних і національних свят;

4) залучення батьків-музикантів у якості організаторів музичного дозвілля дітей (бесіди про музику і музикантів регіону, лекція-концерт із запрошенням провідних музикантів-виконавців, зустрічі, музичні вечори), які можуть стати чудовими помічниками вчителю музики та класному керівнику, та прикладом для наслідування дітям.

Як показує практика, чим різноманітніший та активніший зміст музичної освіти в школі, тим успішніше здійснюється розвиток музичних та творчих здібностей дітей у сім'ї, формуються їх інтереси, смаки, потреби. Якщо навіть у сім'ї цьому приділяється недостатня увага, ймовірність музичного розвитку дитини збільшується. Адже сім'я, в першу чергу, повинна закріпити те, що дає школа, а по можливості дати і більше, бо саме в сім'ї дитина проводить більшу частину свого життя. Тому для успішного вирішення завдань загальної музичної освіти дітей необхідний комплексний підхід, який передбачає осмислення всіх видів музичної діяльності таким чином, щоб розвиток музичних здібностей здійснювався у взаємозв'язку сімейних та шкільних форм роботи.

Таким чином, проблема взаємодії школи та сім'ї в музичній освіті дітей шкільного віку набуває сьогодні особливої актуальності. Через спільні зусилля цих соціальних інститутів можна успішно вирішувати проблему всебічного розвитку особистості дитини, у тому числі й формування її музичної культури як складової частини духовної культури. Однак, цей процес повинен носити цілеспрямований і системний характер, який забезпечується комплексним підходом до організації навчально-виховного процесу через синтез урочної, позаурочної, позашкільної та сімейної музичної діяльності дитини.

Література

1. Бугаєць Н.А., Трубавіна І.М. Теорія і практика взаємодії сім'ї та школи / Н.А.Бугаєць, І.М.Трубавіна. – Х.: ХДПУ, 2001. – 102 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – Минск: Современное слово, 1998. – 480 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. / С.Г.Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – С. 135-137.
4. Мадорский Л.Р. Музыка начинается в семье. / Л.Р.Мадорский. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е издание / Г.Г.Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський. – К., 1988. – 244 с.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: АПН СССР, 1947. – 335 с.

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сірякова А.В.

В статті розкриваються особливості усталених видів хореографічного мистецтва та аналізуються нові сучасні форми та напрямки.

Танець – незвичайний вид мистецтва. Не варто вважати танці лише розвагою, засобом приємного проведення часу. Танець відображає почуття, через танець людина пізнає навколишній світ та намагається взаємодіяти з ним.

Популярність танцювальних шкіл та програм постійно зростає: відкриваються нові танцювальні школи, колективи, гуртки, приватні елітні танцювальні студії; у нічних клубах проходять відкриті уроки з найекзотичніших напрямків сучасного танцю; стало модним брати уроки у тренера, запрошувати до себе чи до своєї дитини вчителя танців.

"Ми сучасні люди, і в нас є важливі проблеми, про які ми хочемо танцювати" – сказала відома американська виконавиця, засновниця танцю модерн Марта Грем. У цих словах полягає сутність хореографічного мистецтва. В ХХ столітті виникла необхідність у чомусь принципово новому, і це нове за допомогою руху повинне було висловити, пояснити, трансформувати величезний різноманітний світ.

Стильова еkleктика сучасного танцю задовольняє будь-які вимоги. Сучасний танець синтезує різноманітні стилі та напрями. У ньому присутні елементи класичного танцю, модерн-балету, джаз-танцю, фанка, хіп-хопа тощо. Все це створює різноманіття сучасного танцю.

У всіх культурологічних навчальних закладах нашої країни ретельно вивчають основні напрямки танцювального мистецтва: народний, класичний, історико-побутовий та сучасний танці.

Феномен хореографічного мистецтва полягає у постійному русі, збереженні фольклорних традицій, ритмопластичних та емоційних кодів й розвитку усіх притаманних танцю складових, збалансованих у контексті духовних, естетичних та технічних принципів, потреб сучасності.

Наприклад, **класичний танець**. Основні критерії: чистота ліній, найвища ступінь віртуозності, філігранна техніка. Важко уявити, що може бути нового у цій досконалій системі з відібраною та сформованою за певними законами лексикою, якщо не враховувати деяких відмінностей у передових світових школах, але лише Дж. Баланчін вносить нові штрихи у виконання традиційних класичних рухів та входить в історію танцю, як творець нового напрямку – неокласика. Але з часом і цей напрямок стає традиційним та консервативним.

Народний танець. Можна з впевненістю сказати, що це найпоширеніший вид танцювального мистецтва на земній кулі. Саме цей вид, як ніякий інший, підтверджує відому метафору: "Життя – це танець". Немає жодної народності, якою б маленькою вона не була, що не мала би властивої лише їй рухової культури.

Важливість цих рухових культур і для самих народів, і в історії людства, різна. Танцювальне мистецтво деяких країн популярне лише у межах кордонів своєї країни, а інших – завоювало увесь світ. Навряд чи знайдеться байдужий глядач танцю "Фламенко" (національний танець іспанських циган), російських, молдовських, грузинських, індійських та інших народних танцювальних мистецтв.

Народний танець у нашій країні популярний завдяки чисельним ансамблям танцю. Сучасні ансамблі народного танцю включають до свого репертуару виконання складних трюків, узорів, малюнків, що призвело до створення напряму, який багатьма балетмейстерами називається "просунутий" народний танець, що дуже відрізняється від своїх витоків. Набагато менше колективів, що намагаються якомога точніше слідувати історичним танцювальним етнографічним канонам. І таким чином виникає різновид народного танцю, який можна назвати етнографічним танцем – "етносом". Тобто виникає не танець, звичайно, а сам термін.

Тепер спробуємо проаналізувати один з великих розділів хореографічного мистецтва – **сучасний танець**, великий не тому, що ним займається багато колективів, а тому, що має велику кількість підрозділів та багато протиріч і суперечок. Судячи з першого слова, "сучасний танець" молодший інших видів танцювального мистецтва. Складається сучасний танець з кількох підрозділів: бальний танець, джаз, модерн, contemporary, естрада та інші види та течії, що виникають і є різновидами видозмінами джазових та бальних напрямків.

Бальний танець – абсолютно самостійний вид спортивного мистецтва. Основним завданням його є показати у чистому вигляді сам танець, коли танцює не лише тіло, а й погляд та міміка. Бальний танець утворений від змішування кількох танцювальних течій, одним з яких є джаз.

Джаз у нашій країні більше відомий як музичний напрямок, і зовсім мало відомо про джазовий танець.

Відмінними особливостями джазового танцю є: поліритмія (вільне розбиття основного ритму на різні підритми, у межах одного темпу), ізоляція

(виділення різних частин тіла та рух ними незалежно від інших), поліцентрика (поява інших центрів обертання), опозиція (рух однієї частини тіла у протилежному напрямі відносно її опозиційної частини, мультиплікація (поділ великого руху на маленькі складові), політемп (уповільнення та прискорення великого руху у межах постійної темпової основи).

Крім зовнішньої техніки, джаз потребує від виконавця деякого набору специфічних рис характеру, таких як легкість, ризикованість, життєрадісність, почуття гумору, вміння імпровізувати.

Джаз-танець у його сучасному вигляді сильно відрізняється від його початкової форми. Він поділяється на безліч видів та шкіл, що зробило його популярним у багатьох куточках планети. Спочатку джаз був танцювальною та музичною культурою нижчих верств чорного населення Північної Америки та був частиною їх життя. З часом джаз виходить на широкі підмостки естради, але, як це не дивно, і сьогодні не дуже допускається до серйозних балетних театрів на Заході. Більш розповсюджений цей вид танцю у поєднанні з модерном під назвою "джаз-модерн". У такому вигляді він присутній у багатьох постановках сучасних балетмейстерів.

Можна виділити наступні види джазу: степ, бродвей-джаз, класичний джаз, афро-джаз, флеш, стріт, слоу (ліричний), фанк, соул.

Танець **степ** є загальним терміном для танцювальних стилів, де робота ніг є найбільш важливою частиною танцю. Рухи кінцівок і манера виконання є обмеженими або несуттєвими.

У Великобританії та Ірландії існує багато різновидів як регіональних, так і "кантрі", які вважаються особливо домінуючою формою народного танцю. Ірландський танець, поширений у шоу "River Dance", є однією з форм степену, а існуючий здавна Sean-nós є менш формальним ірландським стилем цього танцю. Англія має дві помітні форми сільської чечітки, яку виконують у черевиках з дерев'яною підошвою. Шотландія і Уельс також мають традиції, характерні для степену. Інші особливі види степену можна зустріти в США, де його називають танцем на дерев'яній або плоскій підошві, а також в Канаді в епоху стилю Кейп-Бретона.

Степ також можна знайти і в інших країнах, таких як Аргентина, Мексика, Іспанія. Степ виконується у супроводі барабанів і бас-музики.

Бродвей-джаз. Сама назва говорить про те, що цей джаз частіше всього можна побачити на Бродвеї. Це не зовсім так, просто саме з підмостків бродвейських театрів зійшло таке поняття, як "мюзикл" і виник новий стиль джазу зі своєю технікою, що поєднує одночасне виконання вокальної та танцювальної партій. Для віртуозного виконання танців у бродвейських постановках використовувалися танцівники з класичною освітою. І тому джаз набуває класичних рис. Це трохи змінює його початковий стиль, але стає одним із шляхів подальшого розвитку у технічному плані.

Афро-джаз – це спроба поєднати джаз сьогоднішній з його африканським предком. Різниця полягає у тому, що африканський танець несе в собі велике змістовне (шаманське) навантаження і не є таким віртуозним як його теперішня інтерпретація – афро-джаз.

Найяскравіший напрям у джаз-танці на сьогоднішній день – це **флеш**. Сама назва – "спалах" – говорить про те, що це щось осліплююче. Вражає їх силова витривалість, пружність, надзвичайна танцювальність, миттєвість переходів танцювальних па, складність танцювальних трюків. Здається, все тіло виконавця підпорядковане одному завданню – відтанцювати кожну ноту та викинути на глядача максимум енергії. У цьому флеш схожий з бальним танцем, особливо, з "латиною", але більш віртуозний та різноманітний у кількості танцювальних прийомів та комбінацій.

Усі сучасні молодіжні напрями: брейк, реп, хаус та ті, що були раніше: твіст, чарльстон, шейк, бугі-вугі та багато інших танців – це нащадки джазу та джазових поєднань з історико-побутовим танцем. Усі вони відносяться до підрозділу **стріт-джаз**. Основні характерні особливості – відсутність необхідності у класичній підготовці, вміння подати побутові рухи танцювально. Хоча ніщо не стоїть на місці, йде постійне збагачення новими танцювальними прийомами і змішування з іншими стилями.

Ще один відносно молодий на сьогоднішній день напрям – "**соул**". Цей напрям відомий серед вокалістів і у танцювальній його частині відрізняється великою кількістю різних рухів на одиницю темпу, що виконуються дуже м'яко, без видимого напруження. Рухи при усій складності виконуються з максимальним розтягуванням їх у часі. З одного боку, максимальна кількість рухів на одиницю темпу, з іншого – уповільнення їх виконання за рахунок мінімуму напруги і створення уявної легкості. Цей стиль у поєднанні зі стилем "флеш" та при наявності гарної класичної підготовки зі знанням усіх джазових відмінностей дає надзвичайно красиву та гармонійну хореографію.

З часом зароджуються нові напрямки та течії, які взаємозбагачуються і впливають один на одного. Так, наприклад, поєднання джаз-танцю та народного танцю призвело до появи такого напрямку, як "**фолк**".

Фолк дав багато нових можливостей, малюнків, поєднань та комбінацій. Хореографи, не сковані у канони народно-сценічного танцю, отримали можливість виразити себе по-новому, видозмінювати народні комбінації, вводити в них додаткові джаз-штрихи.

Фолк по суті своїй та формі дуже красивий та незвичайний вид танцю, що самостійно розвивається, за цим танцювальним напрямом – велике майбутнє.

В останні роки набув розвитку такий танцювальний напрям, як **модерн**. "Модерном" зветься все те, що незрозуміле і несхоже ні на що. Скільки хореографів, скільки доморослих спеціалістів – стільки думок про "модерн".

"Модерн", вірніше його виконавці та творці, спочатку і не думали створювати якийсь новий танцювальний стиль у вік тотального главенства класичного, історико-побутового та характерного напрямків. Просто виникли боязкі спроби по-новому поглянути на танцювальне мистецтво, знайти інші виразні засоби.

Поштовх був даний Айседорою Дункан у Америці, Далькросом і Дельсартом у Франції, Рудольфом Лабаном у Німеччині. Будучи художниками з незвичайним мисленням, вони впливали на своє оточення, створивши плеяду талановитих учнів. На сьогоднішній день терміном "модерн" прийнято називати танцювальну техніку, вироблену Мартою Грем, Рудольфом Лобаном, Піною Бауш, Мерсом Каннінгамом та ін.

Головні особливості "модерна" можна розглянути за двома напрямками: зовнішні (рухові, формоутворюючі) та внутрішні (психодуховні).

У зовнішніх виявах можна простежити кілька особливостей: взаємовідношення рухів танцівника та ритмоутворюючої основи; максимально виражена градація фізичного напруження тіла; наявність великої кількості ведучих точок вектора.; візуальне зміщення головного центру руху від основного до допоміжних; пошук другого, третього і т. д. планів музичного супроводу.

Найважливіші відмінності виникають у внутрішньому змісті постановки цього стилю, торкаючись найбільш глибоких та філософських тем, розкриваючи найпотаємніші першооснови людського існування. Тому за цим сучасним стилем велике майбутнє. І не виключено, що десь у надрах передових танцювальних шкіл зріють та народжуються нові напрямки та стилі хореографічного мистецтва.

Література

1. Ваганова А.Я. Основи класичного танцю./ А. Я. Ваганова. – 6-е вид. – С.-Петербург, 2001. – 240с.
2. Енциклопедія Балет. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 623 с.
3. Конен В. Рождение джаза./ В. Конен 2-е вид. – М.: Советск.компол., 1990. – 185 с.
4. Лиєпа М. Вчєра и сєгодня в балєте / М. Лиєпа. – М.: Молода гвардія, 1982. – 56 с.
5. Мєссєрєр А. Танєц. Мысль. Врємя. / А. Мєссєрєр. – М.: Мистєцтво. 1920. – 265с.
6. Никитин В.Ю. Модєрн-джаз танєц. Истєрия. Мєтєдика. Практика. [єлектронний рєсурс] Тєкст прєдєстєвлен "Виртуальным Артистическим Клубом" Владимира Малюгина (<http://artclub.renet.ru>)
7. Тарасов Н. Класический танєц. Школа мужского исполнительства./ Н. Тарасов. – 2-е вид. – Искусство, 1981. – 380 с.

СТОРИНКИ УКРАЇНСЬКОЇ ОПЕРНОЇ ШЕВЧЕНКІАНИ

Кафтанова С.В.

У статті подано огляд творчих здобутків української опери на тексти Шевченка. Розглядається музична драматургія перших зразків оперної шевченкіани.

Сучасні візії Шевченкової творчої постаті, стимульовані ювілейними святкуваннями, переживають справжній ренесанс. На гребні спалаху патріотизму, запаленому Майданом, оживає, відроджується, молодшає на очах й здобуває новий, найсучасніший сенс шевченкове слово і його полум'яний образ. На наших очах створюється новий міф Шевченка – своєрідний національний концепт однієї з основних міфологем європейської культури нового і новітнього часу – художника-творця, генія, "деміургу", "пророку", "батька нації", артиста, носія та скульптора несвідомо діючої душі людства, який силою своєї творчості втілює "другу реальність" і перетворює саму дійсність.

Звертання митців до шевченкової поезії, до самого образу поета, його життя завжди й неодмінно стимулювало творчу уяву, надихало на нові творчі досягнення й українських композиторів.

Не обійшла увагою повз творчої постаті й українська опера. Втім, асоціюючи становлення національної композиторської школи з іменем великого Кобзаря, українська музика вельми нерішуче поставилася до справи втілення шевченкових образів у опері. Навіть фундатор української національної композиторської школи М.М.Лисенко автор понад 80 творів різних жанрів на тексти кобзаря (кантати, хорові поеми й хори, пісні і романси, вокальні ансамблі), який свідомо перейняв від нього творчий метод у формуванні індивідуального стиля й музичної мови, зокрема, на основі органічного синтезу народної основи з досягненнями вітчизняного і світового мистецтва, серед своїх тринадцятьох опер не має жодної на текст Шевченка.

Оперна шевченкіана розпочинає свою історію у 90-ті роки з "Катерини" М.М.Аркаса. Потреба втілення шевченкової поезії створити оперу на шевченківський текст його поезії була обумовлена природними прагненнями провідних діячів українського мистецтва. Такі устремління гостро відчувала художня натура Миколи Миколайовича Аркаса (1852-1909) – письменника-патріота, композитора, історика, автора першого популярного ілюстрованого видання "Історія України-Русі", високопосадовця царського військово-морського відомства, громадського діяча, що заснував першу на Півдні України початкову школу з українською мовою навчання, був фундатором товариства "Просвіта" у місті Миколаїв.

Написання опери було закінчено М.Аркасом 1892 р. Утім, ще п'ять років рукопис опери пролежав у цензурних відомствах Москви та Києва. І лише у 1897 р. клавір опери у редакції молодого викладача музичних класів одеського відділення Російського музичного товариства П.У.Молчанова вийшов у світ у рідному Миколаєві за рахунок автора. Рівень володіння композиторською технікою змушував М.Аркаса звернутися за допомогою у написанні партитури до професійних музикантів – спочатку скрипаля Ваніна, а згодом й диригента Миколаївського оркестру П.Прибіки. Прозвучавши вперше у фрагментах у концертному виконанні напівпрофесійного симфонічного оркестру Миколаївського відділення РМТ 23 березня 1897 року, опера отримала схвальні відгуки. Через цензурні перешкоди не вдалося здійснити заплановану близьким товаришем Аркаса Марком Кропивницьким постановку опери в Одесі. Втім, через два роки, 12 лютого 1899 р., задум талановитого режисера здійснився: опера побачила світ на московській сцені у виконанні його трупи й згодом витримала ще чотири постановки з неодмінним успіхом.

"Катерина" М.М.Аркаса - це відклик справжнього патріота на потребу створення національної опери для народної сцени. Написання опери припало на час, коли, в тяжких умовах урядових заборон, царської цензури і переслідування, активно просувався вперед процес становлення українського національного мистецтва, зокрема, оперної класики. На той час вже існували оперні твори С.Гулака-Артемівського ("Запорожець за Дунаєм", 1862), М.Лисенка ("Різдвяна ніч", 1877, "Утоплена", 1883), П.Сокальського ("Майська ніч", 1876, "Облога Дубна", 1878), А.Вахнянина ("Купало", 1892). У 1875 році П. Ніщинський створив музичну картину "Вечорниці" - вставну сцену до п'єси Т.Г.Шевченка "Назар Стодоля". Музична шевченкіана була представлена численними хоровими та камерно-вокальними творами М.Лисенка, М.Вербицького, А.Вахнянина, С.Воробкевича, В.Матюка, П.Сокальського та інших українських композиторів. До шевченкової поезії звертались у своїй вокальній творчості й російські композитори: М.Мусоргський, П.Чайковський, С.Рахманінов.

Та все ж оперній шевченкіані пальму першості у належить саме композитору-аматору М. Аркасу. "До того ж, тріумфальна хода "Катерини" підмостками театральних сцен Російської імперії свідчить про високу оцінку співвітчизниками композиторського таланту її автора. Протягом кількох наступних років опера йшла у театрах Києва, Варшави, Кракова, Мінська, Вільно, Катеринодара, Одеси, Маріуполя, Луцька, Львова.

Лібрето опери було написано самим композитором за мотивами однойменної поеми Шевченка. Реалістична соціально-побутова поема з елементами романтичної поетики про долю простої селянської дівчини, яку збездивив офіцер-дворянин, "Катерина" (1838 р.) – перший твір, у якому поет розкрив тему гіркої долі жінки-покритки, жінки-матері. Ця тема стала однією з

наскрізних у подальшій творчості Т Шевченка ("Слепая", "Відьма", "Наймичка", "Марія" та ін.). У поемі центральна сюжетна лінія час від часу переривається авторськими відступами різного характеру: філософськими, дидактичними, автобіографічними.

"Звернення до поезії Т.Г.Шевченка, спроби її музично-сценічної інтерпретації вимагали розробки ґрунтовної концепції зі збереженням поліфонії ідейно-сміслових ліній першоджерела. Іншими словами, напруженого психологізму, соціальної загостреності, трагедійного пафосу, нарешті, оповідності" – засвідчує дослідник творчості й діяльності свого знаменитого земляка В.П.Шкварець [1, с.79]. Появі опери "Катерина" сприяла саме творча натура М.М.Аркаса, його різнобічна освіченість висока, як на аматора, музична культура, палка прихильність до театру, захопленість козацько-лірницькою культурою, мистецьке й фольклорне середовище, невгамовною любов'ю до співу тощо. Значні здобутки європейської опери надихають композитора, услід за корифеєм української національної музики М.Лисенком (опери "Різдвяна ніч", "Утоплена"), на створення однієї з перших українських опер без розмовних діалогів, тим самим долаючи самообмеження українського музичного театру лише жанром співогр.

Змальовуючи трагічну жіночу долю автор опери прямує шляхом, протореним багатьма композиторами епохи романтизму. Тема зрадженого кохання, жіночої недолі розкрита у численних зразках світової оперної класики ХІХ століття. Особливо близькою "Катерина" стала слов'янським національно-романтичним лірико-побутовим операм "Русалка" А.Дворжака, "Галька" С.Монюшка, "Утоплена" М.Лисенка.

У оперному прочитанні М.М.Аркаса поема "Катерина" набула особливої театральності. Внутрішня діалогічність шевченкового слова, поліфонічність оповіді була тим живильним підґрунтям, на якому виростає особиста драма Катерини, розкрита у музично-театральному ключі. Драматизація шевченкового тексту здійснювалася шляхом втручання в нього через уведення нових персонажів, відсутніх у поемі: подружок Катерини – Оксани й Одарки – та Андрія Безвершого, сільського парубка, палко закоханого у героїню. Таким чином, новий ліричний персонаж, вигаданий Аркасом, стає частиною традиційно оперного "любовного трикутника"; його щире кохання до героїні підносить трагічний образ останньої, демонструючи високі, шляхетні пориви, прагнення душевного тепла, гармонії, врешті-решт, самопожертви.

Драматургія має єдиний, наскрізний розвиток, хоч спирається на традиційну номерну композиційну систему. У вдалому балансуванні між структурністю і послідовністю драматичного розвитку вбачається ґрунтовне знання Аркасом драматургічних законів сучасного йому європейського музичного театру, передусім досвід П.І.Чайковського і Дж.Верді.

Композицію опери складають три дії, 18 номерів. Музична драматургія має такі етапи: Перша дія – експозиція головних дійових осіб: Андрія, Катерини, Івана та зав'язка драми. Друга дія – розвиток конфлікту (сцена Андрія з матір'ю й батьком Катерини) і перша драматична кульмінація – батьки виганяють Катерину з дому. Третя дія – друга й генеральна драматична кульмінація – відречення Івана від Катерини та їхньої дитини – і трагічна розв'язка – самогубство Катерини.

Для музичної драматургії дії твору характерна послідовна двоплановість: з одного боку, це драма Катерини, що розкривається у стосунках з Андрієм та Іваном засобами речитативних сцен і сцен-дуетів. А з другого – картини народного життя, його побуту, відтворення національного світосприйняття. Чималі функції виконують масові сцени опери. Вони створюють фон, що відтіняє особисту драму (пісня дівчат "Ой, в неділю раненько"), вони ж посилюють внутрішню напругу дії (епічна пісня-балада парубків "Гей, по синьому морю"), а також виконують функції відсторонення (танцювальні сцени).

Поєднання двох драматургічних планів – головного – особистої любовної драми і – другорядного, фонового – у картинах народного життя й побуту у масових сценах – надають опері риси народної побутової драми лірико-психологічного спрямування й впливають на плин розгортання драми.

Так, на початку (експозиція та дія) численні контрастні сольні і масові епізоди створюють народно-побутову атмосферу, а також ніби ненав'язливо підготовлюють напружений момент зав'язки конфлікту. Вже тут Катря дізнається від Андрія про можливий похід. У другій (розвиток та кульмінація) та третій (драматична розв'язка) діях увага зосереджується на розвитку особистої драми Катерини.

Образ головної героїні показано як пристрасної й сильної натури, що усім серцем безоглядно віддається своїм почуттям, та дійшовши до найгіршого відчаю, обриває собі життя. Відповідно стрімко розвивається її внутрішньо-психологічний конфлікт: від веселощів, надії у I дії, через відвертість, любов до військового Івана, передчуття тривалої розлуки з коханим у схвильованому її соло "Чи правда, сестриці", затиш'я стану стривоженості, психологічного загострення в дуеті "Іване мій, любий" II дії. Душевна драма покинутої жінки з байстрам на руках поглиблюється й досягає своєї кульмінації у III дії: початковій моносцені, що складається з кількох аріозних і речитативних епізодів. Серед них виділяється сповнене спочатку інтонаціями "стогону", а далі драматичним романсовим мелосом перше аріозо "В проклятий час-годиноньку" та її колискова, в якій через просту й щирі пісенну мелодику композитор передає безмежну материнську любов та водночас сердечний біль, що розриває її зсередини, й повну психологічну виснаженість від горя всіма покинутої жінки, готової покінчити з життям. "Коліскова" Катерини – один з кращих епізодів опери, вражає глибоким ліризмом, теплотою почуттів, відвертістю,

мелодійними зворотами народної пісенності і побутової музики. Все це в її образі автор намагався особливо зберегти. У тексті лібрето за нею залишив справжні рядки Шевченка. Найгостріше психологічний конфлікт проявляється у двох заключних номерах: побудованій на інтонаційних контрастах сцені зустрічі Катерини з Іваном й відречення офіцера від неї й своєї дитини, її аріозному епізоді "Москалики-голубчики", драматичному речитативі "Батько сина одцурався" та у останньому передсмертному монолозі "Прощай, сине".

При створенні музичного інтонаційного образу героїні автор користувався різними засобами – розширював розділи аріозного співу, насиченого речитативними репліками, збільшував розміри вокальної сцени, замість невеликих форм використовував, відповідно до жанру лірично- психологічної опери, розгорнуту моносцену.

Оперним речитативам "Катерини" притаманна особлива наспівність, наближеність до аріозності. Разом з тим, у них відтворено й мелодійні риси справжнього народного мовлення, як у речитативі Андрія з I дії "Ні, не весело ніде". Речитативи розкривають напружений внутрішній стан (з III дії). Такий підхід до речитативно-декламаційних засобів виразності також свідчить про визнання і творче опрацювання оперних традицій і принципів О.Даргомижського, М.Мусоргського, російської оперної класики в цілому.

Композитор, спираючись передусім на фольклорну основу музики, розкрив лірико-психологічний характер драми досить-таки доступними інтонаційними засобами. Про це сам М.М.Аркас писав так: "Якщо в "Катерині" були запозичення, то це з народних пісень та танців; але на цьому я повинен був базувати весь свій твір як взятий з народного життя, а тому і деякі місця повністю є з пісень із заміною слів словами Т.Г.Шевченка або ж своїми відповідно до ходу дії" [2]. Записи народних пісень, зібрані від кобзарів, лірників та простого люду Аркасом ще зі студентських років, лягли в основу багатьох сцен опери "Катерина" (хор хлопців "Гей, по синьому морю", жіночий хор "Ой, у неділю", хор солдатів "То ли не береза, то ли некудрява", колискова Катерини, соло Андрія, аріозо батька "Сподівався бачить дочку" та аріозо матері "А хто ж мою головоньку" тощо).

В опері яскраво показано сільський побут, який так добре знав композитор. Став у пригоді й професійно-театральний досвід, набутий М. Аркасом у студентські роки, коли він брав участь як актор у виставах трупи М. Кропивницького.

Джерела інтонаційної музичної мови – від різножанрової селянської пісні, лірницького награвання, до побутового романсу, – використані М.М.Аркасом, надали його опері живого і зрозумілого звучання. Завдячуючи саме цьому, композитор, незважаючи на деякий брак композиторського професіоналізму, зумів створити переконливе музично-драматичне втілення поеми Т.Г.Шевченка. "Значення опери "Катерина" полягає не в її музичних до-

стоїнствах, а в ідейному змісті самої її сутності. "Катерина" була не стільки явищем української музики, скільки втіленням патріотичних ідей Аркаса та засобом боротьби за українську справу", – резюмує дослідниця різноманітної творчої спадщини українського діяча [3, с. 60].

У 50-ті роки ХХ ст. було здійснено Г.Тарановим і Д.Бобирем нову літературно-музичну редакцію "Катерини". Оперу було поновлено в репертуарі багатьох українських театрів: Вінниці, Києва, Дніпропетровська, Львова, Донецька, Одеси та ін.

Інша поема Шевченка – "Пан Сотник" – дістає в українському музичному театрі аж дві дуже різні інтерпретації. Перша – створена ще у 1902 році побутова психологічна драма Г. Козаченка – досвідченого композитора й диригента. Дана опера належить до типу драматургії, де конфлікт – суперництво батька і сина – розгортається на досить широкому тлі життя українського села. Останнім пояснюються деякі переробки Шевченкового твору, а саме – скорочення тексту і введення кількох побутових персонажів – сотникового наймита Опанаса, гостей тощо. Інтоніційна розкутість, неабияка оркестрова майстерність, драматична гострота моментів свідчить про професіоналізм і талант композитора, який, між іншим, був схвально оцінений самим М.Римським-Корсаковим у його "Літопису..." [5, с. 179]. Оперу Г.Козаченка було двічі поставлено у Петербурзі: 1902 р. – на сцені Народного дому, в 1912 р. – в "Маріїнці". На цьому, на жаль, і закінчилося життя цього твору на оперній сцені.

Дещо в іншому ключі – загострено-психологічному, підійшов до інтерпретації Шевченкового "Сотника" Михайло Іванович Вериківський (1939). Працюючи над лібретто своєї психологічної музичної драми, композитор відбирає надієвіші, найдинамічніші епізоди поеми, в яких залишає майже без змін авторський текст, в інших – скорочує його, знімаючи деякі авторські роздуми). Майже усю увагу композитора зосереджено на відтворенні психологічної драми: поступового наростання почуття двох юних героїв і, відповідно, всієї гами переживань старого Сотника – підозри, ревності, гніву, відчай. "Найбільш придатним типом музичної драматургії виявився тут наскрізний розвиток тематизму, "відкриті" форми сольних і ансамблевих епізодів, переважання декламаційно-речитативного начала, зумовлене чітким дотриманням поетичного тексту. Цим визначаються як позитивні риси "Сотника" Вериківського, так, певною мірою, і його вади. З одного боку, композитор створює рельєфну музику, за смислом і формою співзвучну поетичному першоджерелу, таку, що передає всі його нюанси й психологічні деталі. Однак часом надмірна деталізація тексту музикою подрібнює ціле, перешкоджає появі тематичних та емоційних узагальнень, необхідних в оперній драматургії" – зауважує музикознавець, дослідниця історії української музичної культури. Л.Архімович [4, с. 11].

Вериківський обирає для "Сотника" форму камерної одноактної (у двох картинах) опери. Максимально фіксуючи увагу на музичному розкритті

неоднозначного, психологічно складного образу Сотника, композитор, порівняно з поемою Шевченка, в опері його облагороджує: це – людина, справді нещасна у власних внутрішніх протиріччях між палким і нерозділеним коханням до юної вихованки і ненавистю до рідного сина викликаною сильними ревностями. Наскрізні вокальні монологи ("І дарував же мені бог" з I картини та "Навчилися, нічого сказати" – з II) покликані розкрити глибокі сумні роздуми і душевні муки Сотника.

Забезпечуючи інтонаційну єдність вокального й оркестрового плану, композитор спирається на традиційний аріозно-декламаційний тип мелосу, який, на жаль, часом позбавлений яскравої мелодико-тематичної рельєфності. Втім, збагачена народно-пісенною інтонацією, музичною виразністю, музична мова опери наділена вже драматургічною значимістю.

Для М. Вериківського творчість Т. Шевченка взагалі стала одним з найважливіших джерел художнього натхнення і набула втілення у багатьох жанрах. Окрім згаданої опери, за творами Шевченка перу композитора належить фантазія для солістів, хору і фортепіано "Гайдамаки" (1919); літературно-музичну композиція "Кавказ" (1939); поема для баса в супроводі симфонічного оркестру "Чернець" (1942); хори "Світе ясний", "Ой гоп таки- так"; обробки для хору народної пісні "Думи мої" (1939, її інша редакція – для голосу з фортепіано, 1944), а також мелодії Г. Гладкого "Заповіт".

Вериківський також відредагував та оркестрував сюїту з опери М. Аркаса "Катерина" (1934) і зробив оркестровку опери Г. Козаченка "Пан сотник" (1958), написав музику до кінофільму "Назар Стодоля" (1937). Та найвидатнішим шевченківським твором у М. Вериківського є опера "Наймичка" (1943) за однойменною поемою, яка прочно увійшла у список української оперної класики.

Особливо збагатилася оперна шевченкіана у другій половині минулого століття. Якщо попередників надихали на створення оперних композицій переважно окремі поеми Шевченка, то тут спостерігається тенденція до комплексного творчого осмислення його феномену. Об'єктом оперної інтерпретації стає творчий шлях великого Кобзаря, його соціально-політичні погляди, поетичне бачення світу (опери "Тарас Шеченко" Г. Майбороди, "Поет" Л. Колодуба), його філософське осмислення історії і сучасності (опера-ораторія "Згадайте, братія моя" В. Губаренка, опера "Гайдамаки" О. Білаша). Складається ситуація, коли сучасна художня картина світу вступає у активний, часом навіть полемічний діалог з поетовою й, збагачуючись нею, знаходить нові перспективи й обрії для національної музичної культури.

Література

1. Шкварець В.П. Микола Миколайович Аркас: життя, творчість, діяльність: монографія / В.П.Шкварець. – Миколаєв, Одеса: Тетра, 2002. – 260 с.

2. Бойченко В. Вшануємо Аркаса / В.Бойченко // Культура і життя, 1989.
3. Березовська Т.В. Микола Аркас у виборі між професіоналізмом та патріотизмом / Т.В.Березовська // Краєзнавство: науковий журнал. – 2013, – з Ч. 1 (82). – С. 55 – 60.
4. Архімович Л. Опера шевченкіана / Л.Архімович // Музика, 1984, № I. – С. 11-13.
5. Римский-Корсаков Н.А. Летопись моей музыкальной жизни / Н.А. Римский-Корсаков // Полное собрание сочинений. Литературные произведения и переписка. – Т. 1. – М.: Музгиз, 1955. – 373 с.

УДК 781.65

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ВИРАЖАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ДЖАЗОВОГО МИСТЕЦТВА

Павленко О. М.

У статті висвітлюються характерні особливості музично-виражальної системи джазу. Розкривається специфіка джазової імпровізації, ритму, мелодії, гармонії та форми. Висвітлюються виконавські особливості мистецтв джазу.

У світовому музичному мистецтві джаз становить одне з найвизначніших і самобутніх явищ. Джаз вирізняється особливою художньою специфікою та естетичною оригінальністю. У джазовому мистецтві поєднуються різноманітні форми музичної творчості (усна і письмова, фольклорна і професійна), перетинаються національні традиції, школи, напрямки. Його вплив простежується у масових жанрах, різноманітних формах композиторської творчості, виконавському мистецтві провідних музикантів світу. Також ідеї джазу знаходять своє відображення в мистецькій педагогіці й у музичній естетиці. Це глибоко гуманістичне мистецтво саме тому, що в центрі його перебуває людина. Джаз віддзеркалює духовні, соціально-історичні, науково-технічні аспекти буття суспільства, збагачує сучасну музичну культуру та систему мистецької освіти.

У сучасній науковій літературі знайшли широке висвітлення питання виникнення та становлення джазу (К. Берендт, Д. Коллієр, В. Конен, А. Медведєв, Є. Овчінніков, Ю. Панасьє, В. Переверзєв, У. Сарджент, М. Уільямс, В. Феєртаг та ін.), історії джазових стилів та їх еволюції (В. Єрохін, В. Дряпіка, Ю. Чугунов та ін.), джазового виконавства та імпровізації (Є. Барбан, О. Баташов, Б. Брилін, Б. Гнилов, Ю. Кінус, В. Конен, Д.Лівшиць, Н. Попович, О. Хижко та ін.).

Джазове мистецтво у процесі свого становлення сформувалося у складну систему з різноманітними стилями, напрямками, течіями, комплексом оригінальних виражальних засобів. Вийшовши із надр фольклору, джаз трансформувався у високохудожнє, професійне мистецтво. Він активно вплинув на розвиток академічного музичного мистецтва, масового мистецтва, національних музичних шкіл. Без впливу джазу, його споріднених видів була б неможливою поява цілої низки різновидів і жанрів сучасної естради, рок-музики, електронної музики. Саме завдяки цьому виду мистецтва виникли різноманітні виконавські прийоми, збагатилася інструментальна й вокальна техніка, манера звуковидобування, способи інтонування, оркестрові засоби, що застосовуються в різних актуальних у художньому відношенні жанрах музики наших днів.

Джаз – це відкрита динамічна художня система, яка характеризується широким діапазоном стилів і жанрів, оригінальним комплексом виражальних засобів, імпровізаційною природою та активною взаємодією із різноманітними музичними пластами. У джазовому мистецтві імпровізація є невід’ємним компонентом цієї художньої системи, хоча її використання в окремих випадках не є обов’язковою. В імпровізації поєднується процес і результат. Важливим аспектом цього явища є несподіваність творчого імпульсу. Акцент спрямовується на емоційність, інтуїцію, потік музичних думок і почуттів. Імпровізацію можна характеризувати як живу розмову в ході музикування, коли виконавець передає свої безпосередні почуття, емоції, переживання в реальному часі.

Джазова імпровізація виникає як обробка та розробка вихідного музичного матеріалу, запозиченого або оригінального. Цей музичний матеріал видозмінюється в процесі інтерпретації джазовим музикантом, оскільки для нього він є лише передумовою, первинним імпульсом творчої діяльності, а не об’єктом для копіювання. Можливості імпровізації починаються від простого прикрашення і незначного варіювання мелодії до повної відмови від неї на користь звукових побудов, що стосуються вже тільки гармонічного базису, конкретного ладу або навіть хроматичної тональності.

Імпровізаційний процес має свою логіку і послідовність у побудові. Механізм імпровізації в джазі побудовано таким чином, що в певній ситуації вступає в дію "мова", яка зберігається в пам’яті музиканта. Такою музичною мовою виконавець оперує під час імпровізації – розвиває, прикрашає, змінює мелодіку і ритміку, імпровізує нові варіанти виконання. Результат залежить від фантазії, індивідуальних особливостей і майстерності музикантів.

Науковці, музиканти-виконавці, музиканти-педагоги зазвичай відкидають неконтрольований експромт у джазовій імпровізації. Джазові музиканти, створюючи свої композиції, планують майбутню імпровізацію більшою або меншою мірою, хоча результат завжди є непередбачуваним. Це дає виконавцям можливість поєднувати вільний політ фантазії з одночасним спрямуванням її в потрібному напрямку згідно із змістом музичного твору.

Джазове імпровізаційне мистецтво характеризується *оригінальною системою ритмічної організації*, що вирізняє його серед інших видів музичного мистецтва. Ритм у джазі є складною багаторівневою системою. Специфіка ритму виражає природу джазової імпровізації. Для джазу характерні найбільш яскраві і складні приклади ритмічної техніки. В джазовій ритміці спостерігається прагнення до самостійності ритмічних ліній, їхньої насиченості та конфліктності, що має особливий естетичний сенс.

На противагу музиці європейської традиції, в якій основна метрична пульсація закладена в самій мелодії, в джазі ритм не поєднується з мелодією, а знаходиться в самостійній площині. В. Конен [3] відзначає присутність в джазовій ритміці підсвідомо-інстинктивного імпульсу, на відміну від раціональної організації часу в європейській музиці.

Тип біту у джазовому музикуванні (граунд-біт, оф-біт, он-біт, ту-біт, фоур-біт тощо), зумовлений трактуванням метричної структури такту, співвідношенням долевих і ритмічних акцентів, ступеня їхньої збіжності або незбіжності. Ю. Кінус [2] вважає, що завдяки існуванню та застосуванню в джазі принципу біту, запозиченого з африканської традиції, стало можливим використання фронтального принципу імпровізації. Рівномірна, акцентована ударна пульсація утворює, з одного боку, самостійне діюче джерело моторної схвильованості й відчуття задоволення, а з іншого, облаштовує основну звукову канву. Існування біту дає змогу імпровізаторам створювати музичні структури, уникаючи загрози втратити зв'язність.

Для джазу характерним є тернарний принцип ритмічних пропорцій, синкопування, поліритмія, ритм-випередження, поліритмічне рубато, блукаючі акценти. Специфікою мистецтва джазу є протиставлення регулярному, чітко організованому біту більш вільної і гнучкої ритміки. Таку специфічну ритмічну оформленість звуковисотності у джазі називають свінгом. Ця специфічна ритм-виконавська манера включає одночасно два взаємодоповнювальних компоненти – граунд-біт та мікроритм, які конфліктують між собою. Мікрозміщення, що постійно виникають у ритмічних акцентах відносно основних долей такту, посилюють враження імпульсивності, внутрішню конфліктність та напруженість музичного руху в джазовій музиці. В процесі музикування одні акценти мелодії можуть збігатися з бітом, інші випереджати його, треті – ледь відставати. Зміщуватися можуть такі елементи, як динамічні акценти, звуки й акорди, мотиви й фрази, ритмічні й мелодичні моделі, окремі функціонально-гармонічні звороти й навіть тембри.

Акценти, які виникають у процесі джазового музикування, слухач сприймає як хвилеподібний рух. При виконанні джазових композицій у слухача складається уявне враження прискорення темпу шляхом "розгойдування". Потрібно також зазначити, що повноцінний біт і свінг джазовим музикантам

вдається створити тільки із добре розвиненим відчуттям ритму, з вмінням індивідуально трактувати та варіювати ритмічну основу.

Одним із важливих елементів музично-виражальної системи джазу є *гармонія*. В джазовій гармонії поєдналися афроамериканські ідіоми із європейською традицією. Джазова гармонія ґрунтується на закономірностях європейської гармонічної системи та ладового принципу блюзового інтонування. Результатом такої взаємодії є усталені гармонічні звороти та акордова фактура, які існують в джазовій практиці. Як вважає В. Шулін, у фонічному контексті це виражається в загальній дисонантності джазового звучання, а в технічному – в особливостях утворень, будови і взаємодії акордів.

Гармонічна мова джазу значно розширює можливості музичної мови. Іншого ракурсу набуває у джазовому мистецтві різноманітне використання можливостей рівномірно-темперованого строю. Розширюються виражальні можливості гармонії та особливості тонального розвитку. В джазових гармонічних зворотах, на противагу традиційним європейським, діє інша логіка функціонального руху. Дисонантність та еліпсис стають новою гармонічною нормою гармонії джазу.

У джазовій гармонії дисонантні співзвуччя не залежать від особливостей розв'язання акордів. Різноманітні за своєю структурою дисонантні акорди можуть йти в джазі один за одним тривалий час, утворюючи еліптичні ланки, які дають відчуття постійного "блукання" тонального центру та функціональної невизначеності.

Внутрішня гармонічна загостреність, тональна нестійкість, як підкреслює О. Попова, є типовою рисою практично усіх джазових жанрів і напрямів. На її думку, основний принцип тонального руху в джазі характеризується "чіткістю гармонічної схеми при вільному концентровано-колоритному наповненні акордів, призводячи до того, що в джазі гармонія зазвичай є політональною" [5, с. 8].

Основою джазової гармонії є не тризвуки, а септакорди. В джазовій практиці використовують такі види септакордів: великий мажорний септакорд, малий мажорний септакорд, малий мінорний септакорд, великий мінорний септакорд, малий септакорд, зменшений септакорд. Досить часто використовуються складні акорди: нонакорди, ундецимакорди, терцдецимакорди, акорди нетерцієвої будови, зокрема квартакорди, неповні акорди. Широке застосування альтерації різних тонів акордів значно посилює колоритність звучання.

Ю. Чугунов [6] виокремлює такі характерні особливості джазової гармонії: інтенсивна дисонантність, прагнення до акордового паралелізму, до детальної гармонізації (застосування побічних домінант), хроматизмів, замінів, вплив блюзу (опора на специфічний інтонаційний блюзовий лад, мажоро-мінор з елементарними ускладненнями терцієвої вертикалі та різними співзвуччями).

Слід підкреслити, що в музиці європейської класичної традиції мелодичне начало панує над гармонічною основою та визначає її зміст. У джазі інший

пвдхід: мелодія та гармонія взаємодоповнюють одна одну. Мелодична основа джазового стандарту формує гармонічну структуру, а гармонічна - визначає контур мелодичної лінії.

Мелодія в джазі є важливим елементом його музичної мови. Джазова мелодика виникла в межах афро-американського фольклору. Розвиток відбувався під впливом європейської музичної культури, але із збереженням автентичних художніх особливостей. Специфіка оригінальної мелодичної мови джазу пов'язана із своєрідністю мелодики минулого століття. Джазовій мелодиці властивий блюзовий колорит, порушення рівномірної темпації, експресивність, свінгова метро-ритмічна організація і акцентування. Мелодія в джазі – це взаємозв'язок одноголосних звуків, впорядкованих за допомогою інтервалів, організованих ритмічно. Використовуються хроматичні, альтеровані звуки, орнаментика, різноманітні лади.

О. Курильченко [4] відзначає певні особливості джазової мелодики, що переважають у різних стильових напрямках. Так, у класичному джазі та свінгу в мелодиці переважають принципи європейського ладового мислення, ладу на основі півтонової темпації, у стилі бі-боп у мелодичну лінію впроваджуються хроматичні та альтеровані ступені, у стилі кул та подальших стилях застосовуються атональні й хроматичні лади, в побудові гармонії посилюється вплив "європейського трактування".

Для становлення та розвитку джазової мелодики дуже важливою є опора на блюзовий звукоряд із його самобутніми блюзовими тонами. Ці тони означають характерний для джазу специфічно негритянський засіб звуковедення, виражений у навмисно "нечистому" (брудному) інтонуванні. "Брудні тони", ставши типовими для негритянської емоційної манери співу, найчастіше використовувалися у блюзах, трудових піснях та інших вокальних жанрах афро-американського населення [1, с. 13].

У гептатоніці (семиступеневому звукоряді) блюзові тони найчастіше розташовуються на III і VII ступенях (блюзова терція і септима). Вони умовно нотуються як понижені III і VII ступені мажору. Слід підкреслити, що блюзові тони – це не стільки стабільне зниження звуку, скільки коливання між натуральними і зниженими ступенями. У зв'язку з цим майже неможливим є точне інтонування або фіксація звуку, на протигагу музиці європейської традиції, в якій інтонація в основному відображує зафіксовану в нотах висоту. Виконавець може довільно варіювати висоту блюзового тону, використовуючи прийом "ковзання" у різних напрямках. Інтонаційну модифікацію в джазі зазнають окрім блюзових, й інші звуки.

У джазовій виконавській практиці окрім блюзового звукоряду знайшли широке втілення різні монодичні лади. Джазові музиканти в процесі музикування використовують такі лади: іонійський, лідійський, міксолідійський, еолійський, дорійський, фригійський, локрійський, зменшений, збільшений та ін.

Звукова специфіка джазу має певні особливості та є однією з найважливіших категорій його стилістики. Вона зумовлена різноманітним типом атаки звуку, способом звуковидобування, манерою інтонування, трактуванням тембру звучання. Джазова манера звуковидобування відрізняється особливою відкритістю, натиском звуку, форсованою звучністю, що дає змогу розкривати нові темброві можливості інструментарію та голосу. В джазовій практиці набули поширення різноманітні виконавські прийоми та ефекти: вібрато, глісандо, тремоло, фальцет, "гарчання", хрипкі звуки, спів у манері "скет" та ін. Специфіка джазової мелодики також відображується в процесі імпровізаційного музикування.

У джазі привертає до себе увагу і *специфіка форми*. Тема з варіаціями є найбільш типовою формою джазової музики. Такі твори складаються із структурно завершеної теми та подальшого ряду її варіацій (імпровізаційних корусів). Іноді темі передують інтродукція, а кода може мати форму коротких інтерлюдій, заздалегідь створених та аранжованих. На противагу класичним варіаціям європейської музичної традиції, які побудовані на мелодії і гармонії теми, але відрізняються ритмом, темпом і характером виконання, джазові імпровізації (імпровізаційні коруси) пов'язані з темою лише гармонічно і ритмічно. В джазі тема підлягає обумовленим змінам, а її мелодія, гармонія та ритміка пристосовуються до особливостей стилю, в якому грає окремий музикант або ансамбль. Разом з тим відзначимо, що не кожна тема піддається такій трансформації.

Тема в джазі складається з двох контрастних музичних частин "А" і "В", які мають восьми-, дванадцяти-, рідше шістнадцятитактову структуру. У більш ранніх формах джазу (традиційному та свінгу), майже завжди використовувалися дванадцятитактові блюзи, які в свою чергу поділялися на чотиритактові фрази – "АА¹В" ("А¹" - видозмінений повтор частини "А"), одночасні шістнадцятитактові спірічуели, а також тридцятитактові пісні з восьмитактовими періодами ("ААВА", "АА¹ВА", "АВАВ", або "АА¹ВВ¹").

У сучасному джазі переважають композиції, побудовані на темах, створених самими музикантами і розрахованих на конкретних виконавців. Тут часто спостерігаються й складніші в композиційно-структурному відношенні музичні форми, запозичені з європейської академічної музики або етнічних музичних культур.

Отже, джаз вирізняється імпровізаційним началом його художньої системи, оригінальною ритмічною організацією музичного матеріалу, специфічністю гармонії, мелодики та форми, характерними виконавськими прийомами.

Література

1. Дряпіка В. Розкриваючи світ джазу, рок- і поп-музики : кн. для вчителя / В. Дряпіка – Київ–Кіровоград : Трелакс, 1997. – 184 с.

2. Кинус Ю. Импровизация в джазе / Ю. Кинус // От фольклора до джаза : [сб. науч. ст.]. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. гос. консерватории им. С. В. Рахманинова, 2002. – С. 177–197.

3. Конен В. Третий пласт : Новые массовые жанры в музыке XX века / В. Конен. – М. : Музыка, 1994. – 160 с.

4. Курильченко Е. М. Джазовое искусство как средство развития творческой деятельности студентов музыкальных факультетов педагогических вузов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 / Курильченко Елена Михайловна. – М., 2005. – 21 с.

5. Попова О. В. Джазовый компонент в системе музыкально-теоретического обучения (на материале учебной работы в ДМШ) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 / Попова Ольга Вячеславовна. – М., 2003. – 16 с.

6. Чугунов Ю. Гармония в джазе : [учеб.-метод. пособие] / Ю. Чугунов / [предисл. Ю. Саульского]. – М. : Сов. композитор, 1988. – 152 с.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "БАЯН"

Полянський В.В.

Баян – це не фортепіано, і навіть не гармонь!!!

Статтю присвячено аналізу трактування музичного поняття баян і суміжних йому термінів.

Ключові слова: акордеон, баян, гармоніка, гармонія, гармонь, фортепіано.

Прикрим фактом і донині залишається плутанина, а подекуди і помилковість основних відомостей не лише з історії, а й з тлумачення терміну *баян* у якості представника музичного інструментарію.

Значна частина вітчизняних, радянських та закордонних наукових формулювань музичного поняття *баян* подекуди лише заплутує виокремлення цього хроматичного сімейства поміж іншими інструментами.

Через це практичне значення нашого дослідження бачиться у висвітленні сучасної проблематики трактування термінів *акордеон, баян, гармоніка, гармонь* та вирішення питань правильності їх формулювання і подальшого використання.

Визначенню поняття *баян* як одного із різновидів хроматичної гармоніки на різних етапах розвитку музично-інструментальної органології, приділяли увагу як теоретики, так і практики музичного мистецтва. Серед них відомі вітчизняні музиканти-педагоги, науковці баянного мистецтва: І.Д.Алексєєв,

Р.І.Безугла, М.А.Давидов, Є.О.Іванов, А.Я.Сташевський; із закордонних досліджень найбільш відомі праці М.Й.Імханицького, І.О.Кузнєцова, А.М.Мірека, В.В.Новожилова, І.Г.Фадєєва та ін.

Так, І.Д.Алексєєв досліджував походження назви та розвиток інструмента через призму методики викладання гри на баяні; М.А.Давидов, – через історію виконавства на народних інструментах в українській академічній школі. Є.О.Іванов розглядає визначення інструмента у контексті його духовних та матеріальних аспектів функціонування в музичній культурі України ХІХ-ХХ ст.; Р.І.Безугла – еволюції баянного мистецтва другої половини 20-го століття як соціокультурного явища; В.В.Новожилов – розвиток виконавства на баяні та його художньо-виконавських можливостей; І.Г.Фадєєв та І.О.Кузнєцов – у контексті особливостей конструкторських розробок цих діатонічних та хроматичних інструментів, історії їх удосконалення.

Однак запутаність, а подекуди і помилковість основних відомостей про баян трапляється навіть у авторитетних спеціалізованих енциклопедіях, словниках, довідниках і підручниках стосовно термінів *акордеон*, *аккордіон*, *баян*, *баяніто*, *гармоніка*, *гармонія*, *гармонь*, *монофон*, *шраммельгармоніка* тощо. Таким чином, це впродовж століть спотворює історію розвитку низки популярних музичних інструментів.

Для прикладу візьмемо формулювання "Енциклопедичного музичного словника" (автори-упорядники Б.С.Штейнпресс і І.М.Ямпольський). У ньому як гармонь, так і "гармоніка, гармонія, – клавішно-пневматичний інструмент. <...> Прототипом інструмента була Г. сконструйована в 1822 нім. майстром К.Ф.Л.Бушманом у Берліні" [20, с. 49-50]. Як бачимо, подекуди і певні енциклопедичні скорочення слів, як то "Г.", створюють суцільну невизначеність. Тому поряд з питанням: чи то гармонь, чи гармоніка, чи гармонія стала прототипом незрозумілого виду музичного інструмента, залишається нез'ясованою і проблема ідентифікації не лише споріднених музичних інструментів. А поряд, у безпосередньому визначенні терміна гармонія (*ἀρμονία*), автори даного видання уже жодним словом не передбачають можливості трактування ним музичного інструментарію.

Щоб продовжити аналітичний екскурс понятійно-термінологічних визначень, звернемо увагу на чинники, що є необхідними для подальшого повноцінного розгляду цієї проблеми. Так, теоретичною передумовою даного дослідження є наше авторське формулювання наступних термінів:

➤ **Акордеон**, – сімейство язичкових клавішно-пневматичних, язичково-електронних клавішно-пневматичних або електронних видів ручних гармонік із мелодичною клавіатурою фортепіанного типу, незалежно від наявності чи системи розташування кнопок або клавіш на інших клавіатурах. За умови, що при натисканні однієї клавіші та переміні напрямку подачі повітря інструмент не буде змінювати звуковисотність.

➤ **Баян**, – сімейство язичкових клавiшно-пневматичних, язичково-електронних клавiшно-пневматичних або електронних музичних iнструментiв з повним послiдовним розташуванням хроматичної гами за характерною вiссю нахилу хоча б на одній iз клавiатур по косих лiнiях кнопок, розташованих на трьох основних i можливо додаткових рядах клавiшiв. За умов, що iнструмент не буде змiнювати висоту звука при натисканнi однiєї кнопки та можливостi перемiни напрямку мiховедення.

➤ **Гармонiка**, – 1. загальна назва музичних iнструментiв рiзноманiтної конструкцiї (акордеон, баян, гармонь, губна Г., скляна Г. тощо); 2. язичковий, язичково-електронний або електронний клавiшно-пневматичний iнструмент з "голосом", що проскакує у пройми металевої планки пiд дiєю повітряного струменя.

➤ **Гармонь** (гармошка) – язичковий клавiшно-пневматичний, язичково-електронний клавiшно-пневматичний або електронний вид гармонiки з неповним розташуванням хроматичної гами, як правило на правiй клавiатурi, та простим басово-акордовим акомпанементом на iншому мануалi.

У вiдповiдностi до означеного визначення баяна, його конструкцiя була винайдена ще у 1850 році вiденським майстром Францем Вальтером (Franz Walther) [23, s. 24], а з 1880-х рокiв пiд назвою *шраммельгармонiки* цi iнструменти вже розповсюджуються з Австрiї по iнших краiнах свiту.

Певним документальним пiдтвердженням цiлої низки подiбних дослiджень слугує збережене рекламне оголошення, датоване 1890-м роком, у якому зображений удосконалений iнструмент характеризується як "настроений цiлковито у хроматичному звукорядi, озвучення клавiшi якого на розжим i сжим дає однаковий звук... i рекомендується бiльш розвиненим у музичному вiдношеннi особистостям, на пiдставi того, що на ньому можливо грати по фортепiанних нотах" [22, с. 82]².

Як у минулих, так i в нинiшньому столiттi, можна було почути чи прочитати у методичнiй та науковiй лiтературi у певних судженнях фрази на зразок "гармонiка i баян", "гармонiя i баян" або "гармонь i баян". У цих випадках, отожднюючи поняття гармонiя, гармонiка та гармонь, вченi i по нинi намагаються створити певне розмежування мiж першими термiнами i баяном або акордеоном. Таким чином, пiд поняттями *гармонiка*, *гармонiя*, *гармонь* вони мають на увазi пневматичнi дiатонiчнi, або неповно хроматичнi музичнi iнструменти переважно з одно- чи дворядною клавiатурою на однiй половинi корпусу та невеличким набором кнопок басоакордового акомпанементу на iншiй половинi корпусу.

Яскравим прикладом цього може слугувати подана iнформацiя у третьому вiтчизняному переробленому та доповненому виданнi Словника музич-

² Iз репродукцiєю зображення такого iнструмента у цiй рекламнiй об'яві можна ознайомитись у навчальному посiбнику М.Й.Имханицького «Музика зарубiжних композиторiв для баяна та акордеона» [6, с. 37].

них термінів Ю.Є.Юцевича кінця минулого століття, де: "Гармонь, гармоніка, гармонія – клавійно-пневматичний інструмент, попередник акордеона і баяна..." [21, с. 38].

На жаль, не лише це залишається поширеною помилкою, бо баян, – один із різновидів гармоніки, тому недопустимо ставити в один ряд родові поняття з конкретними значеннями його окремих видів. А словосполучення "гармоніка (чи гармонія), що перетворилась у баян", тоді необхідно розуміти, як гармоніка перетворилась сама у себе. Фраза ж "баян і гармоніка" відтак стає адекватною звороту "гармоніка і гармоніка".

За своїм соціальним компонентом поняття *баян*, – це масовий музичний інструмент, тому вважаємо необхідним максимально зазначити перелік його народних найменувань. Так, у побуті та в різноманітних публікаціях зустрічаємо як назву *гармоніка*, так і *гармошка*, або *гармонія*, чи *гармонь*. У слов'янському фольклорному середовищі зустрічаються й інші зменшено-лагідні форми – *гармонюшка*, *гармонька* тощо. Також словом *гармошка* інколи намагаються виразити зневажливе ставлення до інструмента, але, за дослідженнями фольклористів, частіше воно несе пестливий відтінок [15, с. 79].

А у "Музичному словнику у розповідях", Л.В.Міхеєва уже використовує слово *гармошка* як термін-еквівалент визначенню поняття *гармоніка*. При цьому баян і акордеон далі виступають тут у ролі її різновидів [11, с. 32].

Назва ж "гармонь" сприйнята, головним чином, у художній літературі, а терміном "гармоніка" переважно величали інструмент вітчизняні та російські гармоністи кінця ХІХ – середини ХХ ст. Це наймення тоді позначалось на переважній більшості різноманітних шкіл та самовчителів гри на інструменті, так його іменував і П.І.Чайковський.

У той же час, на території Російської імперії закріплюється і найменування баян за **усіма якісними** зразками язичкових ручних гармонік, незалежно від різноманітності їх конструктивних видозмін (наявності хроматизмів, кількості ігрових клавіатур, рядів клавіш тощо).

Цікаво, що наймення музичного інструментарію "гармонією" зустрічались нами переважно у різноманітних радянських виданнях середини ХХ ст. Це були як наукові праці, так і узагальнення по інших галузях народного господарства. Так, у московському виданні Каталогу музичних інструментів 1955 року, які виготовлялися промисловою кооперацією РРФСР, "баяни і напівбаяни з повними звукорядами 12-ти ступеневого темперованого строю та діапазоном мелодії від трьох до чотирьох з половиною октав" віднесено до групи "міхових язичкових інструментів" підгрупи хроматичні гармонії. Іншу підгрупу назвали гармонії спеціальні, в яку ввійшли ""Хромки" з неповними хроматичними звукорядами мелодії, "Саратовська з дзвіночками", "Національна" та "Дитяча" з діапазоном мелодії від двох до трьох з половиною октав" [9, с. 4].

Зауважимо, що як у побуті українського народу, так і у вітчизняному мистецтвознавстві зазначення музичних інструментів гармонією досить рідко зустрічалось як у минулому, так і у наші часи.

У 1967 році за постановою Редакційно-видавничої ради Академії наук Української РСР відомий вчений Андрій Іванович Гуменюк у видавництві "Наукова думка" опублікував дослідження вітчизняних народних інструментів, де широко користується терміном "гармонія". Але, на жаль, у цьому авторитетному виданні він неодноразово подвійно тлумачить це як у загальному значенні язичкових клавішно-пневматичних видів гармонік (наприклад, "з того часу (початок ХХ ст. – В.П.) всі конструкції хроматичних гармоній називають баянами" [3, с. 53])³; так і для розмежування з однієї сторони діатонічно-неповнохроматичних та хроматичних з іншої сторони видів гармонік, наприклад: "супровід,.. може виконувати друга скрипка, цимбали, гармонія чи баян,.." [3, с. 162].

Інше тлумачення складових терміна *гармонія* щодо музичного інструментарію опубліковано у цьому ж році в другому виданні спеціалізованого музичного словника Б.С.Штейнпресса та І.М.Ямпольського. Так, "*гармонь, гармоніка, гармонія* – пневматичний муз. інструмент з металевими язичками, що приводяться у коливання повітряним струменем за допомогою міха; має клавіатуру з кнопок. Серед чисельних різновидів Г. – віденська дворядна, *акордеон, баян, лівенка, черепашка*, а також *концертина*" [19, с. 17]. Таким чином, терміни *гармонь, гармоніка та гармонія* стали тотожними і почали спільно і поодиноці виражати загальну назву **кнопоквих** пневматичних музичних інструментів із металевими язичками, до яких чомусь приєднався і акордеон.

Попри те, що досить часто зазначають баян як кнопковий варіант акордеону, наприклад у першому томі радянської шеститомної музичної енциклопедії [12, с. 82-83], трапляються і зворотні наукові судження. Так, за визначенням такого поважного видання, як "Словник російської мови" С.І.Ожегова, знаходимо непередбачуване твердження: "акордеон – рід баяна із фортепіанною клавіатурою для правої руки" [14, с. 21].

Вже й у теперішньому тисячолітті, і в солідних вітчизняних словниках, підручниках та навчально-методичних посібниках, затверджених або рекомендованих Міністерством освіти та науки України, у значенні язичкових клавішно-пневматичних гармонік різноманітно використовуються все ті ж найпоширеніші терміни: *акордеони, гармонії, гармоніки, баяни*.

Так, за словником іншомовних слів та термінологічних словосполучень серії "Державна мова і діловодство" за 2000 рік, *акордеон* трактується як: "1) загальна назва язичкових музичних інструментів з готовими акордами для лівої руки; 2) баян з клавіатурою фортепіанного типу для правої руки" [18, с. 42]. А

³ Примітимо, що на кінець 1960-х в Україні існували не лише конструкції різноманітних язичкових хроматичних видів ручних гармонік, а й губних (лабіальних) і ножних. Для прикладу, з ручних гармонік – акордеон, губних – «Мелодія – 3» (піаніка), ножних – фісгармонія.

далі, щоб не лише користувачі "Бібліотеки державного службовця" не сумнівалися, що **гармоніка це акордеон або гармоніка**. Укладачі словника Л.О.Пустовіт, О.І.Скопненко, Г.М.Сюта та Т.В.Цимбалюк через столичне видавництво "Довіра", останнє положення трактування терміну *гармоніки* визначають як "назва багатьох музичних інструментів (акордеон, гармоніка)." [18, с. 240]...

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови 2001 року (укладач і головний редактор В.Т.Бусел), *баян* просто зазначається як: "велика вдосконалена гармонія із складною системою ладів" [2, с. 39], а у перевиданні словника 2005 року цей інструмент уже: "велика хроматична гармонія, кнопковий акордеон; національний музичний інструмент у Франції, Україні та Росії" [1, с. 65].

У грудні 2002 році Міністерством освіти та науки України було надано "гриф" навчальному посібнику Є.О.Іванова, і вже у його назві "Гармоніки, баяни, акордеони" прослідковується виразне розмежування перерахованих музичних інструментів [8].

У третьому допрацьованому виданні підручника 2004 року для вищих навчальних закладів професора А.І.Іваницького терміном "гармонія" також маркується або загальна родина язичкових клавішно-пневматичних інструментів, або тільки кнопкові її представники: "з другої половини ХІХ ст. великої популярності набувають різновиди гармоній: діатонічна двохрядка, хроматична, "вінка", а з середини ХХ ст. – баян" [7, с. 34].

В іншому навчально-методичному посібнику цього ж року, рекомендованому вітчизняним міністерством освіти і науки, В.К.Лебедев наполягає на українському перекладі з російської мови терміна "гармоніка" як "гармонія" [10, с. 30]. При цьому майже постійно дослідник намагається створити розмежування між діатонічними та "напівхроматичними" видами цього інструментарію з баяном і акордеоном [10, с. 17, 30, 37]. Слово *майже* використовуємо тому, що при тлумаченні безпосередньо терміна баян у словнику основних термінів і понять з інструментознавства зазначеного видання, автор зненацька трактує інструмент уже як "російська хроматична гармонія" [10, с. 51].

Також цікавими виявились тлумачення інших термінів цього словника. Так, при безпосередньому висвітленні поняття "гармонія" поміж його потрійним тлумаченням, взагалі зникає розуміння цього терміна у якості будь-якого музичного інструмента. Натомість з'являється поняття "гармонь", яке трактується як "клавішно-пневматичний інструмент, попередник акордеона та баяна...)" [10, с. 54]. Таким чином, виходячи із визначень цього словника, між "гармонією" і "гармонню" (гармошкою) спільним залишається тільки корінь...

Подібна проблематична ситуація проглядається й в іншому навчально-методичному посібнику – Т.М.Пляченко "Методика роботи з музично-інструментальними колективами", рекомендованому вузівським мистецьким закладам Міністерством науки і освіти України. Так лише на одній 157 сторінці термі-

нологічного словника авторка цього видання спочатку зазначає: "**Гармоніка**, гармонія – 1. Загальна назва групи пневматичних інструментів, джерелом звука в яких виступають металеві язички, прикріплені одним кінцем до спеціальних пластинок, з'єднаних з міхом клапанами (курсив В.П.), що відкриваються натисканням на кнопки або клавіші..."; а нижче "**Гармонь**, гармоніка, гармонія – кнопковий пневматичний інструмент, попередник баяна і акордеона..." [16, с. 157].

Стосовно використання слова *гармонія* у значенні музичного інструмента зазначимо, що лише у музичній науково-довідниковій літературі ми нарахували з десяток **різноманітних за змістом** тлумачень цього терміна. Також він багатозначно використовується як загальне поняття і у сучасній світовій естетиці, і у філософії, мистецтві, міфології, античній культурі, поезії, філології, акустиці, будівництві тощо⁴. Тому частково звільнивши його по суті від дублювання поняття гармоніка, людство від цього лише виграє...

У побуті, народному господарстві та музичній науці поняття *баян* використовується переважно населенням Білорусії, Болгарії, Росії, країн Прибалтики, Середньої Азії та інших держав. Але значно ширше для дефініції цього знайомого нам музичного інструмента на земній кулі застосовується термін кнопковий акордеон (*button accordion*).

У сучасному вітчизняному мас-медіа просторі подекуди звучать думки про виняткове використання лише цього формулювання, але в наукових колах проблему подібного застосування в основному порушують за межами України. Так у нарисі М.А.Зільберквіта "Мир музики" московського видання "Детская литература" зафіксовано, що "у деяких моделях акордеона права клавіатура, так само як і ліва, кнопкова" [5, с. 102]; аналогічно це питання піднімалось і редактором мінського перевидання американської енциклопедії *MUSICAL INSTRUMENTS OF THE WORLD* [13, с. 81].

Отже, усім, хто цікавиться проблемами інструментознавства, відомо, що крім основних типів музичних інструментів також існує велика кількість їх різновидів. Тому відзначимо: по-перше, *баян* – це сімейство язичкових клавішно-пневматичних, язичково-електронних клавішно-пневматичних або електронних музичних інструментів з повним послідовним розташуванням хроматичної гами за характерною віссю нахилу хоча б на одній із клавіатур по косих лініях кнопок, розташованих на трьох основних і можливо додаткових рядах клавішів. За умов, що інструмент не буде змінювати висоту звука при натисканні однієї кнопки та можливості переміни напрямку міховедення. А фортепіано – це збірна назва класу струнних ударно-клавішних музичних інструментів (роялів і піаніно).

⁴ Детальніше з цим можна ознайомитись у нашій публікації «Гармонія у музичному інструментарії» [17, с. 118-126.].

По-друге, усі інші **хроматичні** види ручних язичкових клавішно-пневматичних або язичково-електронних клавішно-пневматичних музичних інструментів слід іменувати не баянами, а просто гармоніками за системою Й.Діріхофера чи М.З.Синицького, В.П.Хегстрема тощо. При цьому звільнивши навантаження терміну *гармонія* від дублювання поняття *гармоніка*.

По-третє, необхідно залишити за терміном *гармонь* (гармошка) лише назву язичкових клавішно-пневматичних, язичково-електронних клавішно-пневматичних або електронних видів гармонік **із неповним розташуванням хроматичної гами**, як правило на правій клавіатурі, та простим басоакордовим акомпанементом на іншому мануалі.

По-четверте, на сьогоднішній день не існує доведеного систематизування музичного інструментарію, і це чи не найяскравіше доводить позиція баяна у цих класифікаціях, що не враховує усіх наявних варіантів його конструкцій (починаючи із залучення електроніки, закінчуючи наявністю міха, мундштука чи голосових язичків). Тому, при неможливості полегшити проблему класифікації, чи хоча б ідентифікації музичних інструментів, не варто заплутувати усвідомлення їх **взагалі наявності** ("Баян – маленьке фортепіано")... Це значно допоможе суспільству самостійно розібратись у строкатому світі музичного інструментарію, зрозуміти, як ці інструменти влаштовані, які їх виражальні можливості.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і гол. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ Перун, 2005. – 1728 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Уклад. і гол. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.
3. Гуменюк А. Українські народні інструменти / А.Гуменюк. – К.: Наукова думка, 1967. – 244 с.
4. Дорохін В. А баян все грає! / В.Дорохін // Чернігівський обласний тижневик "Гарт" – № 18 (2615) від 2 травня 2013 р. – С. 4.
5. Зильберквит М.А. Мир музики: Очерк. / М.А.Зильберквит // Библиотечная серия. – М.: Дет. лит., 1988. – 335 с.: фотоил.
6. Имханицкий М.И. Музыка зарубежных композиторов для баяна и аккордеона / М.И. Имханицкий. Уч. пособие для муз. вузов и уч-щ. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2004. – 376с., с ил., нотн. ил.
7. Іваницький А.І. Український музичний фольклор / А.І. Іваницький. Підруч-к для вищих уч. закладів. –Вінниця: Нова книга, 2004. – 320 с.
8. Іванов Є.О. Гармоніки, баяни, акордеони. / Є.О.Іванов. Духовні та матеріальні аспекти функціонування в музичній культурі України ХІХ–ХХ ст. / Навч. посібник для вищих закладів мистецтв і освіти. –Суми: СумДПУ, 2002. – 70 с.

9. Каталог музыкальных инструментов. – М.: МХТИ им. Менделеева, 1955. – 76 с.
10. Лебедев В.К. Використання народних музичних інструментів у загальноосвітній школі / В.К.Лебедев. Навчальний методичний посібник зі спеціальності "Музична педагогіка та виховання". Для студентів муз.-пед. факультетів та вчителів музики. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 112 с.
11. Михеева Л. Музыкальный словарь в рассказах / Л.Михеева. – М.: Сов. композитор, 1988. – 176 с.
12. Музыкальная энциклопедия. Гл. ред. Ю.Келдыш. Т. 1. –М.: Сов. композитор. 1973. – 1072 стб. с илл.
13. Музыкальные инструменты мира. / Пер. с англ. Т.В.Лихач. Иллюстрированная энциклопедия. – Минск: ООО Попурри, 2001. – 320 с.: ил.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Ок. 57000 слов / С.И.Ожегов. Словарь русского языка. Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой. – 17-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1985. – 797 с.
15. Осадчих О., Огорыльцевская А. Гармоника и гармонист в текстах русских частушек / О.Осадчих, А.Огорыльцевская // Гармоника: история, теория, практика. Материалы Международной научно-практической конференции. Ред.-сост. А.Н.Соколова. – Майкоп, 2000. С. 71-84.
16. Пляченко Т.М. Методика роботи з музично-інструментальними колективами / Т.М.Пляченко // Методика роботи з музично-інструментальними колективами: навчально-методичний посібник для студентів мистецького факультету педагогічного університету. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2009. – 232 с.
17. Полянський В. Гармонія у музичному інструментарії / В.Полянський // Музикознавчі студії: Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М.В.Лисенка. Вип. 21 / Ред. упор. О.Катрич, А.Душний, Б.Пиц.-Дрогобич: Посвіт, 2009. С. 118-126.
18. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л.О.Пустовіт, О.І.Скопненко, Г.М.Сюта, Т.В.Цимбалюк. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с. – (Б-ка держ. службовця. Держ. мова і діловодство) [6].
19. Штейнпресс Б., Ямпольский И. Краткий словарь любителя музыки / Б.Штейнпресс, И.Ямпольский. Изд. 2-е. –М.: Музыка, 1967. – 103 с.
20. Энциклопедический музыкальный словарь. / Сост. Б.С.Штейнпресс и И.М.Ямпольский. 2-е изд. –М.: БСЭ, 1959. – 328 с.
21. Юцевич Ю.Е. Словарь музыкальных терминов. –3 изд., перераб., доп. –К.: Муз. Україна, 1988. – 263 с.: ил.
22. Maurer W. Accordion: Handbuch eines Instruments, seiner historischen Entwicklung und seiner Literatur. –Wien, 1983. – 158 s.
23. Richter Gotthard. Akkordeon: Handbuch für Musiker und Instrumentenbauer. Leipzig, VEB Fachbuchverlag. 1990. – 260 s.

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЖАНРІВ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ

Хоменко З. В., Довгаль С. О.

В статті досліджується історичний розвиток жанрів духовної музики та їх вплив на розвиток професійної світської музики.

В усі часи в центрі уваги митців була духовність. В образотворчому мистецтві це фрески, ікони, картини, скульптурно-архітектурні ансамблі на релігійну тематику. В музичному мистецтві писали духовну музику – вокальні, інструментальні, вокально-інструментальні твори на релігійні тексти та сюжети.

В країнах Західної Європи вплив на свідомість людей за допомогою духовної музики справляла римо-католицька церква. Стиль церковної католицької музики склався у IV-VII ст. Церква ставила завдання відокремити церковні наспіви від світської музики, що спричинило таке явище у церковному житті, як Григоріанський спів або хорал, у якому поєднані найдавніші інтонації східно-середземноморських музичних культур, елементи візантійського, галліканського, амвросіанського співу, фольклор німецьких і кельтських племен. Кодекс під назвою "Григоріанський антифонарій" містив зібрання церковних хорових наспівів, основою для яких була Біблія. Григоріанському співу характерні строгість, стриманість мелодії, підпорядкування тексту. Він є одноголосим, виконується тільки чоловічим хором в унісон латинською мовою, проте деякі піснеспіви зустрічаються грецькою, а в Чехії та Хорватії допускалася навіть старослов'янська мова. Найдавнішим видом Григоріанського співу є псалмодія, яку християнська церква вважала молитовним співом, що найбільше відповідав містичному духу церковного ритуалу. З часом різні види Григоріанського співу об'єдналися у меси – циклічні вокальні або вокально-інструментальні твори релігійного характеру, що виконувалися латинською мовою під час католицького богослужіння.

У IX ст. на основі Григоріанського співу виникають перші ранні форми церковного професійного багатоголосся – органум і дискант. Органум – вид старовинної багатоголосної музики, який представляв собою контрапункт, в якому два голоси, виходячи з унісону, розходились, утворюючи інтервали не більше кварта, а на всіх часткових каденціях мелодії знову сходилися в унісон. Пізніше органум урізноманітнівся. Дискантом називався подвійний спів, головним принципом якого був протилежний рух голосів та їх ритмічні розбіжності. В такому дисканті нижній голос називався тенором, а верхній – дискантом.

До слов'янських народів – у Київську Русь, церковне музикування прийшло з Візантії, витоки музики якої сягають перської, коптської, єврейської та вірменської пісенності, а також включають досягнення давньогрецької

музичної культури. До Київської Русі, після прийняття християнства, відряджали грецьке духовенство та професійних музик, які були першими вчителями музики та протопсалтантами (диригентами) церковних хорів. І хоча ще тривалий час співіснували язичницькі обряди з християнськими, з XI ст. запроваджується та поширюється українська церковна музика, що з Києво-Печерської лаври швидко розповсюдилася на церкви та монастирі всієї Русі. Це був початок розвитку православної духовної музики, яка, на відміну від католицької, виконувалася *acapella*.

Протягом X-XVII ст. формувалася українська професійна музика, в центрі уваги якої була церква. Тому в цей час простежуємо період монодичного (одноголосного) стилю виконання, запозиченого з Візантії, та період розвитку багатоголосся. Також церковна музика Київської Русі та всіх східних слов'ян з Візантії отримала такі жанри, як тропар, ірмос, кондак, канон, стихира – невеликі піснеспіви візантійської гімнографії, що прославляли Бога, Матір Божу та святих. А ще з візантійського богослужіння було запозичено:

- регламентацію співів і молитов відповідно до церковного календаря, часу доби та дня тижня;
- практику використання антифонного співу хорами прихожан і професійних співаків;
- систему осьмогласся (розподілу наспівів за восьми гласами);
- старовізантійську ідеографічну нотацію, що не фіксувала точної висоти звуків.

На Русі такою нотацією була крюкова або знаменна нотація, в якій були відсутні лінії та орієнтовна визначеність висоти та тривалості звуків. Знаменний спів довгий час збагачувався інтонаційно, мелодично, ритмічно, розширювався діапазон звукоряду, з'явилися ладові різновиди, які поділили за типом мелодики (ірмолойний – найстаріший силабічний; стихирарний – більш наспівний, речитативно-розповідний; кондакарний – вишукано-віртуозний). Також поділ був за походженням: Київський, Лаврський, Почаївський (Волинський), Руський (Галицький), Прикарпатський (Василіанський), Чернігівський, Болгарський, Грецький та інші розспіви. При цьому притаманні візантійській мелодиці мелізми, експресія, розвиток дещо змінилися – набули спокійнішого, плавнішого характеру, через що почала вимальовуватись власне східнослов'янська співацька мелодична система.

Наприкінці XVI – на початку XVII ст. в духовній музиці поширюються канти – старовинний урочистий, головним чином релігійний спів. Найбільше кантів присвячено Христові, Богородиці та святим. Канти згруповані відповідно до церковних свят. Мелодія в них записана київською квадратною нотацією. Незважаючи на те, що духовні канти були авторськими творами, вони поширювалися переважно анонімно, та все ж відомі імена таких авторів, як Д. Туптало, Є. Славинецький, Ф. Прокопович.

Поряд з кантами вже існували такі жанри духовної музики, як літургія (традиційна назва служби Божої у православній та греко-католицькій церквах, а точніше – богослужіння з приношенням Святих Дарів), херувимська (піснеспів, який співається на літургії та слугує підготовкою віруючих до великого входу), причасні (піснеспіви, що стосуються процесу причастя).

З кінця XVII – початку XVIII ст. поширення набуває багатоголосний спів – партесний спів, який був найвищим досягненням в українській професійній музиці доби бароко. Кількість голосів (партій) коливалась від 3 до 12, в окремих випадках досягала 48. Кожна партія виконувалася невеликою кількістю співаків, здебільшого по 1-2 на партію. Тому партесний спів слід віднести скоріше до ансамблевого, ніж до хорового. Виконавцям и партесної музики були хлопчики, яких спеціально навчали, та дорослі професійні співаки. Залучення жіночих голосів до виконання не практикувалось.

Наприкінці XVII ст., у період козацької доби, виникає партесний концерт, якому притаманні динамізм, контрастність, театральність, патетична риторика, що стали ознаками впливу епохи бароко. Згодом одночастинний партесний концерт епохи бароко змінюється циклічним духовним концертом класичного періоду. Особливий розвиток партесних концертів епохи бароко пов'язаний з ладо-гармонічною системою. Відбувається перехід від модальної системи до мажоро-мінорної. Притаманним було зіставлення акордів або тональностей віддаленої спорідненості (наприклад: зіставлення D-dur і F-dur у творі "Єдинородний Сыне" зі служби М. Дилецького). Також характерним було поєднання поліфонічного та гармонічного стилю викладу музичного матеріалу. Крім того, увага приділялася імітаційній поліфонії, яка згодом спричинила появу вищої поліфонічної фактури – фуґи. Відбувалося зіставлення різнофактурних епізодів: імітаційних, гармонічних (акордових), поліфонічних з гармонічними. Гармонічні були більш статичними, на відміну від поліфонічних. Також особливістю партесних концертів було об'ємне звучання, що досягалося завдяки різнометровим музичним фрагментам.

У другій половині XVIII ст. з'являється такий жанр, як духовний Концерт, якому притаманні риси класичного стилю: внутрішня простота, гармонійність, ясність, урочистість, разом з тим з'являється сентименталізм, підсилюється особистісне начало. Класичні зразки духовного концерту започаткували М. Березовський, А. Ведель, Д. Бортнянський, які багаточастинний концерт перетворили на своєрідну хорову симфонію. Музично-образна драматургія духовних концертів XVIII ст. стає драматичнішою, а лірична сфера сповнюється психологічним загостренням. Музика стає значно емоційно насиченішою. Замість київської квадратної нотації запроваджується використання "італійської" круглої ноти, позначається темп, динамічні відтінки, розставляються такти, хорові голоси зменшуються до 4, музична форма з трьох, чотирьох і більше частин будується за принципом контрасту (динамічного, метро-ритмічного,

темпового, тонального, фактурного тощо), гармонія має класичну функційно-гармонічну основу, музично-образна тематика сповнена як інтонаціями давньоукраїнської церковної монодії, так і інтонаціями української пісні.

Розвиток стародавнього церковного співу на цьому не спинився. Тому варто згадати творчий композиторський вплив, який розвиває жанрову традицію, розширює художній потенціал давніх церковних піснеспівів. Композитори, що працювали в цій сфері, намагалися знайти свій підхід до процесу обробки духовної музики, зберігаючи "молитовний настрій" та структуру цілого, яка виходить з природи словесного та музичного тексту.

У ХІХ ст. розвиток вітчизняної духовної музики переходить переважно до Західної України, де 1829 року єпископ І. Снігурський заснував перший церковний хор у м. Перемишль. До середини ХІХ ст. формується так звана "перемишльська школа", представлена творчістю М. Вебицького, І. Лаврівського, С. Воробкевича, В. Матюка та О. Нижанківського. Засновником "школи" є М. Вербицький. Він продовжив традиції професійної творчості після смерті Д. Бортнянського, в той час, як у Східній Україні музична культура обмежувалася домашнім музикуванням та аматорськими спробами композиції. Духовна музика М. Вербицького представлена повною Літургією на мішаний хор та окремими літургійними творами: "Ангел вопієше", "Єдин свят", "Алілуїя", "Іже Херувими", "Да ісполнятєся", "Слава, Єдинородний" тощо.

У ХХ ст. духовний спів та його обробка стали неабияким предметом уваги. До обробки стародавніх церковних мелодій звертався О. Кошиць, К. Стеценко, М. Леонтович. Часто вони спиралися на такі ж засоби, що й при обробці народних пісень. Більше всього композитори зверталися до жанру Літургії, проте не залишаються поза увагою такі жанри, як хорові концерти на біблійні тексти, канти, псалми, колядки тощо.

Отже, з вищесказаного видно, що духовна музика має своє місце серед різних видів та жанрів мистецтва, зокрема через те, що духовно, морально та емоційно чи не найбільше впливає на душу людини. Створені багато століть назад зразки духовної музики живуть, розвиваються і сьогодні. Їхня цінність та вплив не згасають. А сучасне, так по-різному налаштоване суспільство вкрай потребує такого сильного, спрямованого на гармонізацію душі впливу.

Література

1. Герасимова-Персидська Н. О. Хоровий концерт на Україні в ХVІІ–ХVІІІ ст. / Н. О. Герасимова-Персидська. – К.: Музична Україна, 1978. – 181 с.
2. Дулуман Є. К. Релігія як соціально-історичний феномен. / Є. К. Дулуман. – К., 1974. – 250 с.
3. Кастальский А. О моей музыкальной карьере//Музыкальный современник. / А. Кастальский. – М., 1915. – с. 37-43.

4. Корній Л. Історія української музики. Ч. 1. / Л. Корній. – К; Харків; Нью-Йорк, 1996. – 286 с.
5. Корній Л. Історія української музики. Ч.2. / Л. Корній. – К.; Харків; Нью-Йорк, 1998. – 296 с.
6. Церковные ведомости, 1892. – №36. – 15 с.
7. http://ukrspiritmuz.net.ua/pages/3_7.html

УДК 78.071. 2

ЕВОЛЮЦІЯ ЖАНРУ ЕТЮДУ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Кальна Н.О.

У статті розкривається значимість жанру етюд в контексті музичного мистецтва. Етюд розглядається як необхідний компонент музично-виконавського репертуару, що здатний забезпечити технічний та художній розвиток піаніста; представлений ретроспективний аналіз висвітлює процес еволюції жанру етюд.

Музичне виконавство є одним з унікальних явищ культури, яке впродовж багатьох століть формувалось та вдосконалювалось, розвиваючись відповідно до вимог часу. Вагоме підґрунтя професійної майстерності музиканта, без якого неможливо уявити справжнє мистецтво, складає виконавська техніка. Віртуозне володіння виконавською технікою дозволяє вільно творити за інструментом, втілюючи різноманітні образи світового музичного мистецтва.

Значні теоретичні та практичні здобутки стосовно формування та розвитку виконавської техніки напрацьовано в галузі фортепіанної педагогіки (Л. Баренбойм, О. Гольденвейзер, Г. Коган, Г. Нейгауз, С. Савшинський). Дослідженню розвивального потенціалу жанру етюд присвячені праці сучасних науковців (Г. Аджалова, І. Носова, М. Пазовникова, С. Стуколкіна). Поряд з цим розвивально-виховний потенціал жанру етюд потребує подальшого вивчення.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз еволюції жанру етюд, обґрунтувати значимість етюд для різних видів творчої діяльності музиканта.

Поняття "техніка піаніста" тлумачиться достатньо широко, включаючи не тільки рухові якості, а й уміння вільно та природно грати на інструменті. "Техніка – це туше, аплікатура, знання правил фразування", – наголошує М. Лонг [1, с. 93]. Вимірювання технічної досконалості пов'язується з визначенням ступеню відповідності технічних прийомів, художнім намірам виконавця та авторській ідеї твору. "Чим повніше ця відповідність – тим точніше втілюються художні наміри виконавця, тим "досконаліше", отже, його техніка", – підкреслює Г.Коган, аналізуючи проблеми фортепіанної техніки [2, с. 53]. У вузькому значенні фортепіанна техніка також вирізняється різноманітністю, охоплюючи широке коло типових фактурних викладів: гами, арпеджіо, октави, акорди, хроматичні послідовності, подвійні ноти тощо.

Інструментально-виконавська підготовка музиканта, передбачаючи постійну роботу над технікою, потребує опанування значної кількості тренуваль-

них вправ, віртуозних творів. Важливе місце в процесі технічного розвитку піаніста посідає етюд. За усталеними традиціями етюд складає невід'ємну частину виконавського репертуару піаністкі та включається до навчальних планів закладів спеціальної музичної освіти різних рівнів.

Етюд (у перекладі з французької "навчання", "вивчання") – це інструментальна п'єса, як правило, невеликого обсягу, заснована на частому застосуванні певного прийому виконання і призначена для вдосконалення техніки виконавця [3, с. 106]. Переважна більшість етюдів зорієнтована на засвоєння певного технічного прийому, наприклад, виконання гамоподібних пасажів в паралельному або протилежному русі, пунктирного ритмічного рисунку, хроматичних гам, стрибків, октав, подвійних нот, техніки виконання трелі тощо.

В історії розвитку західноєвропейського етюдів виділяють три етапи. *Перший* припадає на епоху бароко, охоплюючи кінець XVII початок XVIII століття. З появою таких музичних інструментів як клавикорд і клавесин виникла необхідність в музичних творах для них. З'явилися такі видатні композитори-виконавці як Й.С. Бах, Ф. Куперен, Л.Даккен, Ж.Ф.Рамо, Д. Скарлатті. Твори цих музикантів водночас є відмінним навчальним матеріалом. Так, Й. С. Бахом розроблені нові для того часу прийоми гри на клавесині – підкладання першого пальця, активне використання п'ятого пальця. Нові прийоми сприяли співучості й мелодійності звучання. Новатором в області клавірної техніки виступив Д. Скарлатті, застосовувавши у своїх екзерсисах чимало виконавських прийомів, що отримали розвиток в XIX столітті. Це репетиції (швидке повторення одного і того ж звуку), гліссандо (ковзання по клавіатурі), перехрещення рук. Композитор закликав не шукати особливої глибини в цих творах, оскільки написані вони з метою привчити до техніки клавесина. Таким чином, можна говорити, що зародження жанру етюдів як п'єси навчального характеру відбувалося у творчості композиторів епохи бароко.

1709 рік в історії фортепіанного мистецтва знаменує появу нового, більш вдосконаленого музичного інструменту – фортепіано, створеного Бартоломео Христорі. Разом з ним виникає потреба нових прийомів гри, нової аплікатури, нового виконавського стилю. Початок *другого* етапу в історії жанру етюдів, пов'язаний з виникненням фортепіано, вирізняється активізацією процесу спеціальної підготовки віртуозів. Відповідно до вимог часу зростає увага до інструктивного технічного матеріалу, зокрема етюдів. С цього часу етюд стає самостійним жанром.

Інструктивний етюд – закінчений музичний твір, призначений для вдосконалення майстерності виконавця, який має на меті навчальні цілі. Основу етюдів складає, як правило, одне технічне завдання (певний вид виконавської техніки); він будується на матеріалі однієї фактурної формули, яку композитор безперервно використовує протягом всього твору (принцип збереження єдності мело-ритмо-фактурної формули) Швидкий або, найчастіше, рухливий темп,

чіткість артикуляції вимовляння пальцевих пасажів, автоматизм ігрових дій виконавця, виражений у здатності мобільно мислити стереотипними фактурно-піаністичними формулами, ритмічна і темпова стійкість, динаміка контрастного ("вибухового") типу є характерними жанровими особливостями виконання інструктивних етюдів. У таких етюдах в основному відпрацьовуються прийоми виконання фактурних технічних формул, які найчастіше зустрічаються в нотній літературі того часу, а також різні прийоми звуковидобування.

Вважається, що основи методики виховання й розвитку фортепіанної технічної майстерності були закладені зусиллями видатних педагогів лондонської та віденської шкіл. Очільники цих шкіл – М. Клементи та І. Крамер в Лондоні, І. Гуммель та К.Черні у Відні – є авторами великої кількості інструктивних етюдів, призначених для вдосконалення різних елементів фортепіанної техніки. Так, понад 800 творів К Черні, пов'язаних з розробкою техніки гри на фортепіано ("Щоденні вправи" оп. 337, "Школа швидкості" оп.299, "Мистецтво біглості пальців" оп.740) дотепер успішно використовуються в педагогічній практиці.

З появою збірки етюдів М. Клементи "Gradus ad Parnassum" пов'язують процес модифікації жанру етюд, що відбилося в прагненні композиторів створити музику, яка могла б служити хорошим засобом навчання, маючи при цьому музичну цінність для виконання на концертах, з часом такі етюди стали називати концертними .

Третій етап у розвитку жанру етюд пов'язаний з епохою романтизму. В цей період в жанрі етюд починають виокремлюватися різновиди: етюд, не втрачаючи свого інструктивного призначення в якості матеріалу для вдосконалення технічної майстерності піаніста, розвивається у двох напрямках – як інструктивний і як концертний. Видатні композитори-піаністи Ф. Шопен і Ф. Ліст у своїй творчості немов би заново "відновили" в правах жанр художнього концертного етюд. Саме в творчості цих композиторів, вперше після Й. С. Баха та Д. Скарлатті, був знову досягнутий високий синтез рухово-піаністичних та художніх прийомів: інструктивний елемент стає водночас носієм образно-сміслового завдання.

Такі властивості сприяли закріпленню художніх етюдів на сучасній концертній естраді, зробивши їх неодмінним атрибутом численних фортепіанних конкурсів. В сьогоденній виконавській практиці етюд розглядається як лаконічна, показова п'єса, що вирізняється підвищеною концентрацією віртуозності, яка вимагає від піаніста максимальної рельєфності та яскравості в створенні образів, втілює динамічність і характерність якостей конкретних фортепіанних стилів в їх віртуозно піаністичної специфіці. Концертний етюд – це етюд, призначений не тільки для розвитку техніки в навчальному класі, а для демонстрації її в концертному залі.

Тип концертного непрограмного етюдів представлений у творчості Ф. Шопена. Етюди Ф. Шопена зберігають "пам'ять жанру", його екзерсисну природу, виражену в достатній протяжності "корисної вправи", стабільності типу руху, зосередженості на одному технічному прийомі (принцип збереження єдності мело-ритмо-фактурної формули), швидкому темпі. Композитор стає новатором у підході до трактування жанру: по-перше, цим етюдам властиві агогічна свобода та імпровізаційність виконання; по-друге, в інструктивному жанрі втілюється принцип "співу на інструменті" як подолання неспівучої специфіки фортепіано.

Етюди Ф. Ліста в жанровому відношенні є іншим різновидом концертного етюдів – програмного етюдів. Сюжетність, картинність етюдів, закладені композитором у програмі цих творів, досягають ефекту яскравою візуалізації та театральності у втіленні образів. Жанр етюдів в творчості романтиків стає багатокомпонентною структурою, що включає в себе жанрову обумовленість – стильовий компонент, програмність, риси концертності, критерій масштабності.

Моделі етюдів Ф. Шопена і Ф. Ліста є тією матрицею, на основі якої російські композитори-піаністи створили власні зразки жанру концертного етюдів (А. Рубінштейн, С. Рахманінов, О. Скрейбін). Особливістю етюдів російських композиторів є обмежене поєднання інструктивних та музичних компонентів – тут відсутня самодостатня віртуозність, яка ніби відходить на другий план, перетворюючись в якісно вищий рівень рухово-піаністичних рішень, що максимально сприяють виявленню характеристичності фактури. Узагальнивши досягнення європейської інструментальної музики, А. Рубінштейн одним з перших оголосив мету "прищепити" на російському ґрунті жанри і форми європейського музичного мислення. В етюдах А. Рубінштейна підвищена концентрація артистизму виконавця, віртуозний і монументальний стиль, крупний штрих і мелодійна опуклість, декламаційність інтонування і вольова ритміка, яскрава контрастність динамічних рівнів. Дані характеристики розширили межі семантичного поля жанру і набули статусу його константних складових.

Етюди-картини С. Рахманінова – останні великі етюди романтичної музики. В етюдах-картинах виявляється еволюційний процес, через який проходила в той час гармонія композитора. Вільні, часом несиметричні ритмічні побудови мотивів і фраз, як це часто буває у творчості Рахманінова, відсилає нас до "дзвіниці" і практики церковного співу. Для них вкрай характерне злиття мелодії, гармонії, фактури в нерозривне ціле, причому як для швидких, так і для повільних етюдів. Найкращими зразками етюдного жанру в світовій фортепіанній літературі є етюди О. Скрейбіна (ор. 2, ор. 8, ор. 42), які подібно до етюдів Ф. Шопена та Ф. Ліста поєднують технічне завдання зі значним глибоким музичним змістом.

Сучасний етап розвитку етюдів (XX-XXI ст.) відзначився збагаченням форм та змісту цього жанру, представленою в спадщині багатьох видатних

композиторів (К. Дебюссі, І. Стравінський, С. Прокоф'єв). Потребуючи високого рівня технічної майстерності, етюди сучасних композиторів містять значний художньо-педагогічний потенціал. Разом з тим, за значимістю дидактичних завдань конструктивних етюдів епохи класицизму та естетичної змістовності художнього етюдів епохи музичного романтизму сучасні твори етюдного жанру у цілому не перевершили попередніх досягнень.

Творчість українських композиторів у жанрі етюдів має багаті традиції, значення яких вийшло за межі української культури і відіграло істотну роль в розвитку сучасної фортепіанної літератури (Л.Ревуцький, Ю. Рожавська, А. Штогаренко). Найбільш вагомим внеском щодо розвитку етюдів стали твори В. Косенка. Композитор є автором перших художньо значимих зразків фортепіанного етюдного циклу у вітчизняній музиці (ор.8). В. Косенко збагатив українську музику фундаментальним твором "11 концертних етюдів у формі старовинних танців" (ор.19), який є взірцем неокласицизму в українській музиці.

РЕТРОСПЕКТИВА ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ЕТЮДА

№	Прізвище композитора	Дати життя	Назви творів	Характерні риси
1.	Д.Скарлатті	(1685-1757)	Етюди, екзерсиси	Використання репетицій, гліссандо, перехрещення рук.
2.	К.Черні	(1791-1857)	"Щоденні вправи" ор. 337, "Школа швидкості" ор.299, "Мистецтво біглості пальців" ор.740	Вдосконалення різних видів техніки.
3.	М. Клементи	(1752-1832)	"Gradus ad Parnassum"	Модифікація жанру етюдів в концертний твір
4.	Ф.Шопен	(1810-1849)	Ор. 10, ор.25	Домінування одного прийому, стабільності руху, швидкого темпу
5.	Ф.Ліст	(1811-1886)	"Великі етюди за Паганіні", "Три концертні етюди", "Трансцендентні етюди"	Акцентуація сюжетності, картинності, концертності

6.	А.Рубінштейн	(1829-1894)	ор.23	Підкреслення монументальності, домінування контрастних динамічних рівнів.
7.	С.Рахманінов	(1873-1943)	"Этюди-картини" ор.33, ор.39	Спрямованість на цілісність багатоярусної фактури
8.	О.Скрябін	(1872-1815)	Ор.2, ор. 8, ор.42	Сполучення глибокого музичного змісту зі складними технічними завданнями
9.	В.Косенко	(1896-1938)	Ор.8, Ор.19 "11 етюдів у формі старовинних танців"	Поєднання національних мотивів з європейськими традиціями етюдного жанру

Ретроспективний аналіз розвитку етюду висвітлює основні етапи еволюції цього жанру: від екзерсисів та інструктивного етюду до концертних, програмних етюдів. Упродовж багатьох століть звернення найвідоміших композиторів світу до етюду сприяло урізноманітненню та збагаченню як технічних, так і художніх параметрів цього жанру, зробивши етюд невід'ємною складовою розвитку техніки музиканта. У контексті сучасного музичного мистецтва та освіти етюд є найважливішим засобом комплексного розвитку музично-технічних та художніх навичок музиканта, який донині зберігає свою значимість, будучи затребуваним в галузі композиторської творчості, виконавства та педагогіки.

Література

1. Исполнительское искусство зарубежных стран. Вып.9. [Текст] // Сост. Я.И.Мильштейн. – М.: Музыка, 1981 – 295с.
2. Коган Г.М. Вопросы пианизма. [Текст] / Г.М.Коган. – М.: Сов. композитор, 1968. – 462с.
3. Музыкальная энциклопедия т.6 [Текст] / гл.ред. Ю. В. Келдыш. – М.: Сов. Энциклопедия, 1982. – 1008с.

КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКАЯ ПРАКТИКА РУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ XIX - НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЙ

Ванина И. Е.

Статья посвящена анализу концертмейстерской работы выдающихся композиторов XIX-XX столетий М.И.Глинки, А.С.Даргомыжского, М.П.Мусоргского, М.А.Балакирева, С.В.Рахманинова; особенностям их композиторского и концертмейстерского искусства и его влияния на развитие музыкальной жизни российского общества.

"Историческое музыкознание, исследуя различные области художественной жизни, совершенно выпустило из поля своего зрения одну важную тему – концертмейстерское дело. Кроме фиксации общеизвестных фактов, эта сфера музыкального творчества до сих пор остается неисследованной" – пишет А.Н. Юдин в своей книге "Секреты мастерства. Русская школа концертмейстерства" [3]. Это обстоятельство не только сужает исторический кругозор науки, но и негативно влияет на научный уровень понимания процессов, происходящих в истории музыки. Ведь мастерство аккомпанемента является одним из показателей музыкальной культуры общества. В этой сфере музицирования не могли не отразиться тенденции, характерные для других процессов, происходивших в эволюции музыкального искусства.

Несмотря на то, что в XIX веке понятие концертмейстер применительно к пианисту не существовало, тем не менее, выдающиеся русские композиторы занимались всеми видами как концертмейстерской, так и аккомпаниаторской деятельности. Период от начала XIX до начала XX века – это самое яркое время в истории русской музыки, отмеченное не только выдающимися музыкальными творениями, но также становлением и эволюцией концертной жизни России. Постепенно из частных домов и салонов, где проходили музыкальные вечера, исполнители переходили на большую сцену. Кроме того, процесс эволюции концертмейстерского дела в России во многом был связан с успехами русских композиторов в этой области. Аккомпанементы в появлявшихся тогда романсах (I пол. XIX века) были достаточно стандартны и далеки от того художественно уровня, который предполагал участие аккомпанемента в создании музыкального образа, используя гармонические и ритмические сложности, звукоизобразительность, фактурное разнообразие, технический блеск. Все это будет приобретено в дальнейшей истории развития жанра романса.

В середине XIX века произведения композиторов новой русской школы или не звучали вовсе, или исполнялись крайне плохо. Причины этого были обусловлены непониманием необычного и интонационно сложного художественного языка. Из сложившейся ситуации был единственный выход – самим

композиторам пропагандировать свою музыку. В случае с камерной вокальной музыкой это было возможно лишь при наличии творческого союза композиторов с вокалистами, понимавшими художественные устремления творцов новой музыки. Популяризация своих произведений и сочинений других композиторов, стремление собрать вокруг себя музыкантов-исполнителей, которые в качестве единомышленников могли быть "проводниками" их идей – вот причины, по которым русские композиторы обращались к аккомпаниаторской деятельности. В результате работы, появлялась возможность услышать свои произведения в процессе предварительной подготовки не только внутренним слухом, но и звучащими голосами, что часто приводило к исправлениям уже готового музыкального текста. Во многих случаях такая деятельность была вызвана материальной необходимостью.

Таким образом, особенности музыкальной жизни России XIX- нач. XX столетий требовали активного участия создателей музыки в ее исполнении. Не всем авторам это было под силу, поскольку владение фортепиано у многих находилось не на должном уровне. Более того, концертмейстерская деятельность композиторов была неразрывно связана с созданием музыки, являлась полем для творческого поиска наилучших форм воплощения художественного замысла. Это выражалось в самостоятельном знакомстве с вокальными возможностями того или иного голоса, в импровизационных находках, спонтанно появлявшихся во время аккомпанемента собственных произведений. Наконец само ансамблевое музицирование дает возможность композитору-концертмейстеру не только самому участвовать в трактовке концертного произведения, но и позволяет приобщить к ней и других музыкантов-солистов. Концертные выступления композиторов в качестве концертмейстеров рассматривалось как вполне естественное явление – кому как не автору романса или песни, аккомпанировать певцу, а сам аккомпанемент в глазах современников был чем-то само собой разумеющимся.

Процесс эволюции концертмейстерского дела в России во многом был связан с творчеством М.Глинки. История сохранила достаточно много свидетельств, благодаря которым можно понять и раскрыть облик Глинки-аккомпаниатора, Глинки-ансамблиста. Музицирование Глинки производило огромное впечатление на его современников. А.Н.Серов так пишет в своих воспоминаниях: "Вот раздвигается толпа, Глинка спокойно и все очень серьезно, без малейшей улыбки, подходит к роялю и за руку ведет А.Я.Петрову. Она поет что-то итальянское. В самом простом аккомпанементе виден истинный артист. Глинка аккомпанировал мастерски. Это был романс Глинки "Сомнение", чудно спетый голосом, для которого был создан и чудно аккомпанированный самим автором" [3]. Эти слова написаны большим знатоком в музыке и известным композитором. Более того, А.Н.Серов сам часто аккомпанировал и играл в составе камерных ансамблей. Глинка, помимо непосредственного аккомпане-

мента, занимался тем, что мы сейчас называем концертмейстерской работой – композитор сам разучивал с певцами партии из своих опер. Об этом свидетельствуют воспоминания А.Я.Петровой-Воробьевой, в которых рассказывается о работе над образом Вани в опере "Жизнь за царя": "Весной начали расписывать наши партии. Между тем, мы, будущие исполнители новой оперы, ближе познакомились с Глинкой; он приносил кому-нибудь из нас то один номер, то другой, и мы разучивали наши роли под его руководством. Кроме изучения самого нотного текста, во время этих занятий речь заходила о постановке голоса, о фразировке. Следовательно, занятия Глинки с вокалистами носили педагогический характер".

Рядом с именем М.И.Глинки часто произносится имя А.С.Даргомыжского. Известно, что Даргомыжский хорошо владел фортепиано и не секрет, что успехом стало его романсовое творчество. Как и Глинка, Даргомыжский очень любил концертмейстерскую работу, понимал важность такой работы для того, чтобы композиторский замысел получил у исполнителя как можно более верное воплощение. Даргомыжский обладал важным навыком, необходимым концертмейстеру – читка с листа. Даргомыжский говорил о себе так: "Ноты читал я, как книгу" [4, с. 396]. Такая читка с листа неоднократно приводила в восторг многих из тех, кто слышал "маэстро". В одном из писем из Брюсселя к Степановой К.С. он сообщает: "Мне здесь как-то удалось обратить на себя внимание всего музыкального мира: беспрестанно приглашают меня на квартеты, на разные хоровые собрания... На дня один директор хоров любительских пригласил меня на репетицию. Хоры разучивали "Гофолию" Мендельсона. Дирижер хоров отличный музыкант, но не пианист. Мендельсона довольно трудно играть. Я предложил ему свои услуги. Дело пошло очень справно. Хоры остались довольны, и некоторые похвалили мой аккомпанемент. Тогда дирижер объявил во всеуслышание: "Mais c'est m-r Dargomijsky, le compositeur russe de St'Peterburg!" Поднялся гвалт, аплодисменты и топот ногами" [4, с. 397].

После той встречи у большинства сложилось мнение о том, что в России композитор обязательно должен искусно владеть фортепиано и не менее искусно аккомпанировать. Сочиняя аккомпанементы к романсам или работая над клавирами опер, Даргомыжский следил за тем, чтобы партия фортепиано была не слишком сложна, поскольку только в этом случае появляется возможность, даже у пианистов со средним уровнем подготовки, играть с листа с минимальным количеством ошибок. В то время считалось, что сложности в сопровождении мешают услышать голос, поскольку они якобы выводят фортепианную партию на первый план. Ошибочность этой теории в том, что при исполнении главным оказывается не количество технических сложностей у пианиста, и тем более не количество нот, а мастерство концертмейстера, каждый раз следящего за тем, чтобы солист всегда оставался на первом плане. Возможно, что в описываемый период было много певцов-любителей, обладающих скромным

по силе голосом, и явно меньше профессионально подготовленных концертмейстеров. Поэтому появлявшийся иногда "излишне" бравурный аккомпанемент действительно мог заглушить голоса и доставить много неприятностей аккомпаниатору.

Важной стороной концертмейстерской работы является импровизация. В XIX веке музыкант, умеющий импровизировать, был незаменим во время танцев. Особенно ценилось умение играть кадрили и другие танцы с фактурным и мелодическим разнообразием. Совершенно очевидно, что импровизации такого уровня музыканта, как Даргомыжский, были наполнены особым содержанием и смыслом. Вполне логичным кажется предположение, что они не могли в полной мере отвечать тем достаточно примитивным требованиям, которые предъявлялись пианисту, аккомпанирующему танцам. Ведь в таких случаях ценилось прежде всего умение "держать такт", в то время, как все другие музыкальные достоинства имели второстепенное значение. Современник В.Т.Соколов, рассказывая об импровизации Даргомыжского во время танцев, отмечает, что "играл очень неловко". Причинами "неудач" он называет незнание современных танцев. "Он импровизировал, но если это было хорошо в музыкальном отношении, то для танцев выходило как-то неудобно, угловато, тяжеловато" [4, с. 398]. Танцы Шопена также выглядели бы неудобными для обычного танцевального зала, потому что танцевальные жанры в высоком искусстве настолько преображаются, что им уже трудно вернуться в свое первоначальное состояние.

Ю.К. Арнольд (1811-1898), приятель композитора, историк, критик, вокальный педагог, оставил сведения о занятиях Даргомыжского с вокалистами. Вот одно из них: "Случалось не раз, когда ненароком, я в дообеденное время заезжал к нему, заставлял у него кого-нибудь из певцов, ревностно изучающего назначенный ему романс под руководством неутомимого композитора. А к барышням он уже сам отправлялся на дом" [4]. У Даргомыжского было невероятное количество учеников, исследователи называют около шестидесяти фамилий: Бунина, Пашинская, Беленицына и др. Известно высказывание Даргомыжского: "Если бы не было на свете женщин-певиц, то я бы никогда не был композитором" [4, с. 399]. Его музыкальные требования основывались на повышенном внимании к слову и к декламационной выразительности исполнения. Это было связано с Глинкинскими традициями, с особым отношением композитора к слову, при его преобразении в концертмейстера эти традиции не только не отходили на второй план, а наоборот, еще более активизировались.

Когда речь заходит о М.А. Балакиреве, то сразу же возникает облик композитора и главы "Могучей кучки". Говоря о концертмейстерстве в его творческой деятельности, существует одно из самых интересных воспоминаний А.А. Оленина (1865-1944), известного в свое время композитора. Воспоминания касаются его сестры Марии Алексеевны Олениной – певицы, знакомой с

"композиторами-кучкистами", на всю жизнь оставшейся верной их музыке и трем принципам, которые они исповедовали в своем творчестве. Это проявилось в особом отношении к тексту. Известно, что все произведения певица исполняла на языке оригинала, а к каждому концерту издавала полную программу с текстами исполняемых произведений. Следовательно, в своей деятельности она продолжала традиции Глинки, Даргомыжского и "кучкистов", касающиеся чуткого отношения к слову. Также их влияние сказалось и на отношении певицы к аккомпанементу и аккомпаниаторам. М.А. Оленина всегда стремилась к достижению совершенного ансамбля певца и пианиста, придавая этому большое значение. В своих воспоминаниях А.А. Оленин рассказывает о том, как Мария Алексеевна на вечере Балакирева выступала перед П.И. Чайковским, Н.А. Римским-Корсаковым, А.К. Глазуновым, А.Я. Лядовым, В.В. Стасовым: "Пение ее возбудило всеобщий восторг, часть которого нужно приписать к тому, что в то время было как-то ново, странно слышать все те вещи, что она пела (творения "кучки"). Аккомпанировал ей я и Балакирев" [3]. Оленина и Балакирев – один из тех ансамблей, который возникал по обоюдному желанию, так как его участники ставили перед собой общие задачи.

Другим важным источником о Балакиреве-аккомпаниаторе является свидетельство скрипача В.С. Золотарева. В этих воспоминаниях многие страницы посвящены восторженным отзывам о блестящем мастерстве, которым была отмечена игра пианиста-композитора, особенностям его исполнительского дарования. Одной из ярких особенностей пианизма Балакирева В.Золотарев считает его способность в кульминационных разделах музыкальной формы достигать оркестрового, почти симфонического звучания.

Особое место в истории музыки занимает композитор М.П. Мусоргский. "Он был сильный пианист, превосходный вокальный исполнитель и первоклассный аккомпаниатор. Ученик Герке, став композитором, он совсем перестал заниматься фортепианной игрой, и все же техника его была замечательна, исполнение блестящее и эффективное. Как аккомпаниатор, он не имел себе равных. Он отличался особенной чуткостью, умел предугадать все намерения певца, своим дивным аккомпанементом он воодушевлял и вдохновлял исполнителя", – так писал в своем критическом этюде "М.П.Мусоргский" Ц.А.Кюи. Из воспоминаний Н.И. Компанейского: поступив в военную школу, Мусоргский продолжал заниматься с Герке на фортепиано, но в свободное от учебы время ему приходилось без устали барабанить танцы в угоду конкерам, разнообразя репертуар собственными импровизациями" [6, с. 108]. У Мусоргского были задатки быть блестящим пианистом-виртуозом. Даже критики, враждебные композитору, отмечали необыкновенные качества его фортепианной игры, имея в виду выступления Мусоргского в качестве аккомпаниатора. Концертмейстерская деятельность была очень важна для Мусоргского. Главной причиной было донести до слушателя суть и смысл собственных сочинений, так как он

постоянно чувствовал оппозицию, не принимавшую особенностей его музыкального мышления. Из воспоминаний пианиста, профессора Ленинградской консерватории Н.С. Лаврова, известно, что исполнение "Песни о блохе" Мусоргского с певицей Д.М. Леоновой, "произвело сенсацию и вызвало взрыв аплодисментов у публики. Здесь особенно сказалась способность Мусоргского к картинности сопровождения. Арпеджио в середине романса звучали изумительно, в них было положительно что-то рубинштейновское". Такое исполнение арпеджио Лаврову не пришлось слышать ни прежде, ни после: при страшном fortissimo рояля голос Леоновой не был заглушаем ни на одну секунду, и было слышно каждое слово романса [5, с. 155]. Певцы и певицы очень любили Мусоргского и дорожили его аккомпанементом. Он прекрасно следил за голосом, аккомпанируя с листа, без репетиций. Среди тех, с кем композитору пришлось выступать – большинство артисты Мариинского театра: А.И. Абаринова, Ю.Ф. Платонова, Ф.И. Стравинский и др. "В последние годы жизни Мусоргского одно, что его еще поддерживало и утешало, было поминутное участие в бесчисленных концертах, куда его приглашали как великого аккомпаниатора. Большинство этих концертов имело цели собрать деньги для учащихся, для бедной молодежи, и Мусоргский никогда не отказывал. Его успех был всегда огромен и композитор одно время думал жить своим фортепианным и аккомпаниаторским талантом", – вспоминает В. Стасов. В письме Стасову (15 июня 1876 года) Мусоргский писал: "За это время, много действуя на клавикордах, я начинаю приходить к убеждению, что если велено будет снискивать насущный хлеб "бряцанием", сумеем..." [6, с. 122].

Концертная деятельность Мусоргского длилась последние 6 лет его жизни. Но и за это время он сумел приобрести невероятную популярность как у публики, так и среди музыкантов-солистов.

С.В.Рахманинов остался навсегда в истории музыки не только как великий композитор, но и как великий пианист. Б.В.Асафьев называет Рахманинова "тончайшим аккомпаниатором собственных романсов" и "дивным аккомпаниатором-толкователем романсов Чайковского". Аккомпаниаторская практика Рахманинова не может рассматриваться в отрыве от его творческих воззрений на партию фортепиано в романсах. Они полностью вытекают из специфики его вокально-инструментального творчества, где в самых различных художественных ситуациях партия фортепиано всегда оказывается "творческим рупором" автора. На эту черту музыкального мышления Рахманинова обратил внимание Н.А. Римский-Корсаков: "Аккомпанементы многих романсов слишком сложны в пианистическом отношении – требуют от исполнителя чуть ли не виртуозных данных. Случается даже, что именно в фортепианной партии, а не в голосе, сосредоточен основной смысл и художественный интерес романса, так что получается собственно пьеса для фортепиано с участием голоса" [3]. Среди исполнителей, которым приходилось петь под аккомпанемент Рахманинова,

было много выдающихся музыкантов. Один из них Федор Иванович Шаляпин. "Это был какой-то припадок вдохновения двух крупнейших артистов", – писал Н.Д. Телешов. "Когда Федор Иванович пел, а у рояля был Сергей Васильевич, не правильно было бы сказать, что Рахманинов аккомпанирует. Они именно пели оба. Что это было за наслаждение", – так писала А.Н. Трубникова [3]. Успешное содружество двух музыкальных творческих индивидуальностей представляет собой очень сложный процесс. Д. Мур в своих воспоминаниях упоминает знаменитый эпизод: "Во время исполнения Шаляпиным одной из песен Шумана, аккомпаниатор играл фортепианное заключение, изображающее тихую кончину солдата. Однако музыки не было слышно из-за взрыва аплодисментов, вызванных Шаляпиным. Он кланялся во все стороны, пока я играл, и уходил со сцены, не дожидаясь завершения баллады" [1]. Это создает портрет достаточно капризной личности. Судя по всему, Рахманинов обладал большой гибкостью в отношениях, благодаря чему стало возможным подобное содружество. Сергей Васильевич давал Шаляпину уроки теории, гармонии, истории музыки. Кроме Шаляпина, Рахманинов занимался с артистами: В.И. Страховой, В.П. Антоновой, П.И. Иноземцевым. Он очаровывал всех серьезным отношением и глубоким интересом к делу.

Одним из ярких имен на вокальном небосклоне нач. XX века стало имя Антонины Васильевны Неждановой (1873-1950). Она вспоминает о своей работе с Рахманиновым: "Его вдохновенный, выразительный, проникновенный аккомпанемент так воодушевлял меня, что невольно исполнение приобретало еще больше выразительности, чувства, блеска. Аккомпанируя мне, Сергей Васильевич по привычке мелодию романсов тихонько подпевал мне своим низким голосом, с закрытым ртом" [3].

На протяжении своей жизни композитор занимался всеми видами аккомпаниаторской и концертмейстерской работы. Это и аккомпанемент во время выступлений на эстраде, и помощь в подготовке концертных программ, освоение с певцами оперных партий, приобщение к общетеоретическим занятиям и психологической поддержки солистов. Появление такой личности – результат развития и профессионализации аккомпаниаторской деятельности. Рождение такого музыканта – следствие процессов, имеющих свою историю, связанную с развитием концертмейстерского дела вообще и аккомпаниаторской практики великих музыкантов XIX - нач. XX столетия в частности.

Говоря о XX веке, следует вспомнить о дуэте аккомпаниатора и певца С. Рихтера и Н. Дорлиак, который является уникальным содружеством двух глубоких музыкантов, преданных музыке. Дуэт "Рихтер-Дорлиак" приобрел всемирную известность. Они были удивительной парой на сцене и в жизни. В их репертуаре были сочинения практически всех европейских и русских композиторов. По сути, это была антология музыкальной лирики. Аккомпанировать Нине Дорлиак стремились величайшие музыканты того времени, и не только пи-

анисты. Но именно дуэту "Рихтер-Дорлиак" удалось внести нечто новое и свежее в их исполнение, обогатившее традиционное исполнение вокальной лирики.

Не менее значимая пара в музыкальном мире – Г. Вишневская и М. Ростропович. "Это был единственный пианист, с которым я работала все годы. А я и не знала, что он на рояле по-настоящему играть умеет, а он оказывается блестящий пианист! Я могла делать абсолютно все, что хотела и слушать его, потому что он давал мне такие возможности для выражения фразы, а он прислушивался ко мне. Мы сливались в единое целое, абсолютно...Мы вдвоем почти никогда не репетировали, из-за этого были ссоры. Для него было самым важным выучить наизусть, а мне нужно было спеться. Мы не разговаривая шли на концерт, я на него очень сердилась. Но когда он начинал играть, все кончалось. Мы выясняли отношения на сцене во время моего пения и его игры" – так писала сама Г. Вишневская [3].

Значимость как исполнителей каждого из этих дуэтов неоспорима. Разница лишь в том, что в отличие от С. Рихтера, М. Ростропович не был пианистом, в его исполнении прозвучал фактически весь репертуар виолончельной музыки. Но с задачами концертмейстера он справился в полной мере.

Рождение таких музыкантов – следствие процессов, имеющих свою историю, связанную с развитием концертмейстерского дела вообще и аккомпаниаторской практики великих музыкантов XIX - нач. XX века в частности. Общее развитие музыкальной культуры в России предопределило возникновения специальности концертмейстера, появление камерных вокальных и инструментальных жанров. Появилось разделение терминов аккомпаниатор и концертмейстер. В специфику работы концертмейстера вошел не только музыкально-исполнительский, но и педагогический аспект. Композиторы и исполнители XIX-XX веков стали просветителями своей эпохи, поскольку не имели другой возможности пропагандировать свою музыку, и тем самым зародили мощную школу концертмейстеров-практиков – А. Крючков, Е. Кубанцева, Д. Мур, В. Чачава, Е. Шендерович.

По мнению выдающегося пианиста, концертмейстера В.Н. Чачавы, главную тайну профессии аккомпаниатора составляет любовь. Любовь как стремление к совершенству в собственном деле, любовь, как вечная преданность музыке. Он вовсе не считал концертмейстерство скромной ролью. "На сцене нельзя быть скромным, хотя по сей день считают, что хороший аккомпаниатор тот, кто играет не слишком громко и не мешает певцу. В дуэте пианист и вокалист непосредственно зависят друг от друга. Отодвинувшись в тень рискуешь потерять себя не только как музыканта, но и подвести партнера, потому что от мастерства аккомпаниатора в немалой степени зависят настрой, вдохновение, уверенность вокалиста в себе" [2]. "Концертмейстер-пианист, – по мнению Чачавы, – это и солист, и равноправный партнер, и аккомпаниатор, сопровожда-

ючий соліста. Это триединство и составляет суть концертмейстерского искусства" [2, с. 25].

Литература

1. Мур Д. Певец и аккомпаниатор: Воспоминания. Размышления о музыке / Джеральд Мур. – М.: Радуга, 1987. – С. 432.
2. Чачава В А. Некоторые вопросы обучения концертмейстеров / Важа Николаевич Чачава // Фортепиано. – № 2. – 2003. – С. 25.
3. Юдин А.Н. Секреты мастерства. Русская школа концертмейстерства / Александр Наумович Юдин. – СПб.: Невская нота, 2008. – 124 с.
4. Юдин А.Н. А.С. Даргомыжский-концертмейстер / Александр Наумович Юдин // Известия ГПУ им. А.И.Герцена. – № 70. – 2008. – С. 395-400.
5. Яковлев В. Мусоргский как исполнитель / Василий Яковлев. Избранные труды. – Т. 2. – М: Советский композитор, 1971. – С. 151-159.
6. Яковлев В. Мусоргский в воспоминаниях и наблюдениях современников / Василий Яковлев. Мусоргский. К пятидесятилетию со дня смерти. Статьи и материалы. Под ред. Ю. Келдыша, В. Яковлева. – М: Государственное музыкальное издательство, 1932. – С. 106-166.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ТЕХНІКИ

Дорохіна Л.О.

У статті вказується на значущість пояснювально-ілюстративного методу навчання та необхідність його використання при формуванні індивідуальної диригентської техніки.

Питання щодо формування індивідуальної диригентської техніки диригента-початківця завжди є актуальним. Цієї проблеми так чи інакше торкаються у своїх дослідженнях відомі хорові та симфонічні диригенти, а також викладачі-практики М. Колесса, І. Мусін, С. Казачков, А.Іванов-Радкевич, К. Ольхов, А. Пазовський, Л. Безбородова, В. Семешко, В. Бесфамільнов, А. Сівіз'янов та багато інших. Забезпечити максимально сприятливі умови для формування індивідуальної диригентської техніки – означає найперше озброїти знаннями, уміннями та навичками, які необхідні будь-якому індивідуумові; на цьому підґрунті, враховуючи тип учня, наділити його розумінням власних здібностей та шляхів навчання.

Відомо, що у процесі формування молодого музиканта узгоджуються та стикаються індивідуальні особливості учня та вчителя. Скільки б не йшлося про

необхідність перевтілення в учня, про те, нібито вчитель повинен померти в учневі – всі ці ідеї, правильні самі по собі, не знімають, однак, проблеми індивідуальності вчителя. Її не можна не помітити або приховати; це було б нещастям передусім для самого учня, бо ж чому можна навчитися у безликого, невиразного вчителя? [5, с. 146]. Важко вирішити, отже, що краще: коли вчительська та учнівська індивідуальності близькі за типом – чи коли вони протилежні.

Звичайно, взаєморозуміння легше добитися у першому випадку. Але тут може виникнути небезпека однобічного розвитку. В іншому – такої однобічності легше уникнути, та одночасно складніше стає досягнути взаєморозуміння. Здається, що вирішальними факторами в усіх випадках стають талант і майстерність учителя, помножені на обдарування та працездатність учня. Педагог, який працює з учнем протилежного типу, мусить бути особливо уважним, щоби не допустити суб'єктивізму і не нав'язати того, що не є об'єктивно потрібним та корисним. Але не варто при цьому лишати учня можливості виявити свою волю у суперечці з учителем, відстоюючи свої погляди й прагнення. За С. Казачковим, така "гра-боротьба" природна й корисна, вона складає один із наріжних каменів педагогіки [5, с. 146].

У той же час, не варто стримувати молодого диригента, який намагається копіювати техніку вчителя або іншого майстра. Очевидно, як зазначає С.Казачков, учень потребує цього. Принаймні, йому це не нашкодить. Якщо він талановитий, то з часом асимілює запозичене і відкине непотрібні "милиці". Коли ж слабкий – то підпорки не дадуть йому впасти [5, с. 147].

Р. Вагнер писав: "Адже для людей малообдарованих існує єдиний спосіб правильного осягнення й осмислення – приклад" [3, с. 122]. Повною мірою це відноситься й до талановитого учня на першому етапі навчання. Саме на цьому початковому етапі надзвичайно важливим є ілюстративний метод. Учень повинен бачити еталон, до якого він має прагнути.

Багато видатних виконавців та педагогів акцентувало увагу на необхідності використання ілюстративного методу в роботі з учнями. Зокрема, зі спогадів диригента А. Пазовського відомо, що Л. Ауер, видатний скрипаль-віртуоз, педагог, глава Петербурзької скрипкової школи, високо оцінював здатність музиканта до зорово-образного мислення і наочно-зорового сприйняття, надаючи великого значення ілюстративному методу.

Далеко не кожному учневі під силу належно скопіювати дії свого педагога. Щоб відтворити побачене, потрібно його усвідомити і відчувати. Отже, ми можемо говорити про включення в роботу зорово-образного мислення, яке передбачає усвідомлене напрацювання того чи іншого виконавського прийому, і саме по собі це виключає бездумне "натаскування".

С. Казачков справедливо констатує, що під натаскуванням часто розуміється будь-яка детальна, скрупульозна робота вчителя з учнем. Це такий процес навчання, в якому учень не отримує жодної можливості вирішувати вико-

навське завдання ані самотійно, ані шляхом асиміляції педагогічного підходу [5, с. 163].

У свою чергу, за свідченням І. Стравінського, він "не нарікав на своїх вчителів за те, що вони притримувалися власної естетики; та техніка, яку я отримав завдяки їм, заклала дуже міцний фундамент, на якому з часом я зміг побудувати і розвинути власну майстерність. Для початківця, в якій галузі він не творив би, іншого виходу немає; спочатку він мусить підкоритися дисципліні, узятій ззовні, але підкорення для нього є лише засобом знайти власний спосіб вираження і в ньому утвердитись" [9].

Не відкидає методу копіювання в диригуванні й Ілля Мусін: Дуже важливо, переймаючи жест, намагатися зрозуміти його сутність, відчутти його емоційне наповнення і вольовий імпульс. Тільки після цього, коли завдяки педагогові учень закладе свій фундамент для надбання індивідуальної диригентської техніки, він сам зможе знайти подібні виразні рухи, безпосередньо відчуваючи їхній зміст. На початковому ж етапі, коли ці навички ще недосить розвинуті, самі по собі спроби проіннятися змістом копійованого жесту можуть сприяти й розвиткові вольових якостей, а також диригентської фантазії" [6, с. 52].

Крім того, ефективність професійного, виразного педагогічного показу сприяє підвищенню інтересу до навчання. Навчально-педагогічна практика підтвердила, що слова навчають, приклади ведуть за собою (К. Ушинський). Тільки повноцінний професійний показ може захопити учня. При цьому педагог мусить ясно розуміти, чому він виконує музику саме так, а не інакше. Для цього йому потрібні глибокі знання та міцні принципи. Аристотель твердив: "Для того, аби мати змогу судити про будь-яку справу, потрібно перше самому робити її добре, а отже – займатися нею" [1].

Отже, викладач повинен постійно підвищувати свій виконавський рівень, аби на заняттях не обмежуватися "коректорськими правками" та порадами відносно оволодіння тими чи іншими виконавськими прийомами. Особливо відчутною є роль показу в період оволодіння новими виконавськими навичками, які не зустрічалися раніше. Вміння педагога переконувати не тільки словом, але й ділом – головні складові успіху виховання учнів, які формують з нього творчу особистість. Залежно від рівня здібностей і підготовки учня, його ініціативності та швидкості реакції показ може бути різним. Можна, наприклад, використовувати цілісне виконання твору до початку роботи студента над ним. А далі, у процесі роботи, переходити до ілюстрації окремих деталей. Однією з форм може бути перебільшена, утрирована демонстрація, що підкреслить для учня недоліки виконання складних технічних моментів. Такий показ Г. Нейгауз уважав "уповільненою зйомкою" й рекомендував як засіб, що активізує образно-емоційне сприйняття музики [4, с. 6].

Про позитивний вплив ілюстративного методу на формування індивідуальної диригентської техніки писав також А. Сівіз'янов. Важливим методом

виховання диригентської техніки він вважав саме емпіричний. Цей метод передбачає розвиток технічних навичок учня способом багаторазового, осмисленого, вдумливого повторення показу педагога. А. Сівіз'янов вважає, що показ педагога (мається на увазі професійний, виразний показ) є необхідним методом навчання саме на початковому етапі засвоєння диригентської техніки [9, с. 45]. Не можна вимагати від учня самостійності, зокрема, при виборі ним виразних диригентських жестів, необхідних для розкриття художнього образу твору, не пояснивши техніки їхнього виконання і не показавши їх на практиці.

Про важливість пояснювально-ілюстративного методу у процесі навчання диригуванню писав К. Ольхов: "Особливу роль на уроці відіграє власний диригентський показ педагога, який ілюструє його зауваження та поради" [7, с. 141].

Отже, показ-ілюстрація – сильнодіючий засіб, який використовується у педагогічному процесі. Показ є найбільш переконливою формою розкриття художньої та технічної сторін твору, він найбільш прийнятний у порівнянні, наприклад, зі словесним методом, коли заняття у класі диригування перетворюються на лекції з диригування. Крім того, авторитет педагога великою мірою залежить від того, наскільки яскраво він може продиригувати твором, показати його своїм учням. Особистий приклад, активна виконавська діяльність викладача захоплює учнів, пробуджує у них любов до хорового мистецтва.

Література

1. Античные мыслители об искусстве / Сост. В. Ф. Асмус. – М., 1937. – с. 9 -10.
2. Безбородова Л. А. Дирижирование: уч.пособие для студентов педагогических институтов / Л. А. Безбородова – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
3. Вагнер Р. О дирижировании / Р. Вагнер // Дирижерское исполнительство. – М., 1975. – С. 87-132.
4. Бесфамильнов В., Семешко А. Воспитание баяниста / В. Бесфамильнов, А. Семешко – К., 1989. – 200 с.
5. Казачков С. А. От урока к концерту / С. А. Казачков – Казань, 1990. – 339 с.
6. Мусин И. А. О воспитании дирижера: Очерки / И. А. Мусин – Л. : Музыка, 1987. – 217 с.
7. Теоретические основы дирижерской техники / К. Ольхов – Л. : Музыка, 1984. – 160 с.
8. Пазовский А. Записки дирижера / А. Пазовский – М. : Музыка, 1966. – 560 с.
9. Сивизьянов А. С. Проблема мышечной свободы рук дирижера / А. С. Сивизьянов – М. : Музыка, 1983. – 55 с.
10. Стравинский И. Ф. Хроника моей жизни / И. Ф. Стравинский – Л., 1963. – С. 57.

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО НАВЧАЛЬНО – ХУДОЖНЬОГО РЕПЕРТУАРУ В КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ НА ФАКУЛЬТЕТІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

Хоменко А.Б.

У статті визначаються основні вимоги до навчально-художнього репертуару, висвітлюється значення вокально-педагогічного репертуару для забезпечення співацького та художнього розвитку майбутнього фахівця музичного виховання в загальноосвітній школі.

У системі музично-виконавської підготовки курс "Постановка голосу" посідає одне із ключових місць. У процесі формування вокально-виконавської майстерності відбувається поглиблення спеціальних та загальноестетичних знань, набуваються професійні вміння та навички, розвивається специфічне музично-виконавське мислення.

Відповідно до навчального плану, вокальні вміння та навички формуються на індивідуальних заняттях – основній формі навчальної роботи у вокальному класі – в органічній єдності та взаємодії таких важливих його сторін, як практична робота в класі, самостійна робота, виконавська практика. Засвоєння студентами знань, умінь і навичок з постановки голосу відбувається на матеріалі вокальних творів, різноманітних за стилями та жанрами, та шкільного пісенного репертуару.

Основним навчальним матеріалом, який забезпечує співацький і художній розвиток майбутнього вчителя музики, є навчально-художній репертуар. Індивідуальний добір репертуару вимагає ретельного аналізу та врахування загального музичного та вокального розвитку студентів, стану їх голосового апарату та специфіки майбутньої діяльності. Оскільки рівень попередньої підготовки студентів може бути неоднаковим, курсові вимоги щодо якісного складу репертуару можуть зазнавати уточнень.

Індивідуальна програма для навчання студента формується викладачем з постановки голосу та враховує природні музичні здібності, особистісні психофізіологічні властивості студента, рівень його базової музичної освіти. Обсяг, зміст, структура теоретичної інформації визначається практичною необхідністю щодо вирішення художньо-виконавських завдань. Практичні уміння та навички формуються упродовж роботи над художнім та технічним матеріалом.

Програма з постановки голосу кожного семестру має включати три основних структурних розділи: вокальні вправи; вокалізи; художні твори різного спрямування і призначення.

Основним навчальним музичним матеріалом для формування і розвитку спеціальних вокально-технічних навичок є цілеспрямовані вправи, які вико-

нуються з метою формування певних умінь та навичок шляхом багаторазового повторювання чітко визначених дій.

Застосовуючи спеціальні вокально-технічні вправи, необхідно дотримуватись таких основних педагогічних умов:

- визначення конкретної мети;
- контроль (учителя та учня);
- індивідуальне спрямування у виборі вправ;
- завдання підпорядковані дидактичним принципам послідовності й наступності.

Співати вправи слід починати з примарних звуків (це, як правило, середина діапазону). Простий вид вокалізації – розспівування на голосних звуках або у сполученні з приголосними, на одному або кількох звуках. Такі вправи співаються на легато, використовуються для вирівнювання звуку та розвитку дихання. Приголосні звуки у поєднанні з голосними активізують роботу голосового апарату. Вправи для початківців повинні бути нескладними: без великих інтервалів, з невеликим діапазоном, без гучного звучання, тривалого дихання. Під час виконання вправ завжди слід пильно стежити за точною атакою звука і чистотою інтонації. Постійне дублювання мелодії вправ на інструменті не допомагають, а заважають розвитку музичності та слуху учня. При виконанні вправ не слід без особливої потреби загострювати увагу співака на роботі дихальних м'язів, або інших окремих м'язів, які задіяні у звукоутворенні, бо це може порушити функціональну рівновагу між ними та викликати труднощі у природній фонації. Різноманітні види вокальної техніки спочатку засвоюються у вправах, щоб потім вдосконалюватися у художніх творах.

Вокаліз – навчальний матеріал, який забезпечує зв'язок вузької вокально-технічної спрямованості вправ з образним змістом художніх творів. Він має за мету вироблення тих чи інших технічних якостей голосу, дозволяє застосувати і відшліфувати ті співацькі навички, які студент засвоїв на вправах. Вокалізи можуть бути корисними під час вправління в тому чи іншому способі звуковедення (витримані звуки, інтервальні рухи, хроматичні інтервали, прикраси, гами тощо), коли цілеспрямований добір вокалізів сприятиме подоланню технічних складностей. Вокалізи виконують на певному голосному (вокалізація) або з назвою нот (сольфеджування). Вокалізація сприяє досягненню однакової якості звучання голосного на всіх ділянках звуковисотного діапазону, а змінювання голосних – їх нейтралізації. Сольфеджування ж допомагає вирівнюванню звучання сполучуваних голосних і приголосних.

Наявність завершеної музичної форми дає підстави розглядати вокаліз як художній твір, не ускладнений змістом літературного тексту. Виконання вокалізів привертає увагу до "інструментальності" звуковедення, до повного використання засобів музичної виразності, різних прийомів і штрихів у співі, оскільки безпосереднє звертання співака-початківця до літературного тексту та

його емоційного змісту відволікає учня від розв'язання вокально-технічних завдань, тим самим затримуючи розвиток вокальних навичок за рахунок активізації мовленнєвих пристосувань та установок. Перед співаком стоїть завдання виразного виконання музичного твору чисто вокальними засобами, що загострює його музичні почуття, примушує уважно стежити, за музикальністю фрази, вчить відчувати музичну форму. Досягнення і збереження єдності технічної і художньої сторін вокального розвитку, коли вони у взаємодії та взаємовпливі доповнюють і збагачують один одного, створюють сприятливі умови для формування співака високої кваліфікації.

Отже, у професійній підготовці співака вправи та вокалізи відіграють дуже важливу роль. Комплекс вправ і вокалізів, дібраний педагогом індивідуально для кожного учня, є своєрідною гімнастикою – кращим тренінгом для голосу. Вокалізи допустимо транспонувати в зручну для співу тональність, аби не викликати перенапруження голосу, тим самим сприяючи знаходженню його найбільш вільного і яскравого звучання.

Вокалізи є не тільки матеріалом для вироблення техніки в співі, але й основою для виявлення тембральних особливостей голосу, розвитку вміння використовувати динаміку звучання. Надалі це підводить студента до художньо-виразного співу. Художні вокалізи і каденції слід неодмінно оживлювати, наповнювати емоціями і почуттями.

Вокально-технічні вправи та вокалізи відіграють у співацькому навчанні важливу, але, все ж таки, допоміжну роль. Основним навчальним матеріалом для забезпечення співацького і художнього розвитку майбутнього вчителя є навчально-художній репертуар.

Доцільно дібраний художній твір – основний засіб виховання співака, надійний помічник для вироблення основних методичних установок голосоведення, виразного і точного звучання вокального слова, гнучкості та свободи дихання, втілення художньо-образного змісту вокального твору. Співак вдосконалюється як музикант-виконавець і як вокаліст, перш за все, на правильно дібраному репертуарі. Оцінюючи той чи інший твір з точки зору його корисності для учня, потрібно проаналізувати його з музичної, вокально-технічної сторони та визначити складнощі емоційно-сміслового змісту. Всі ці особливості разом створюють уявлення про складність даного твору. Нераціонально дібрані твори можуть затримати вокальний розвиток студента і навіть зашкодити йому.

Основою навчально-художнього репертуару має бути народна пісня, оскільки саме в народно-пісенній творчості протягом тривалого часу відбувався відбір найбільш ефективних та доцільних вокально-технічних прийомів та засобів.

Українська національна співацька традиція зумовлена багатьма чинниками – фонетичним складом мовлення, менталітетом, специфікою психології, темпераменту, смаків, уподобань, думок, мрій, надій, інтересів, усього розмаїття життя народу. Перевірені часом норми співу в Україні набули рис об'єктив-

ного закону, що визначає специфіку сталої співацької манери, якій властиві природна невимушена робота голосового апарату, чітка дикція та вільна артикуляція, відмінний слуховий контроль і, головне, уславлена українська кантилена, яка дає підстави називати Україну „північною співацькою Італією". Саме у зразках українських народних пісень відзеркалені та зафіксовані найсуттєвіші ознаки української вокальної школи.

Аналіз українських народних пісень різного регіонального походження та широкої жанрово-тематичної спрямованості показав, що для української пісні (отже, й для української співацької школи) характерним є використання незначного за обсягом звуковисотного діапазону в межах однієї октави, помірність темпів та тривалість музичних фраз, що є зручною для дихання співака-початківця, поступеневий, без значних стрибків рух мелодії, який зумовлює розвиток голосу в напрямку, близькому до італійського "бельканто".

Народна пісня має велику художньо-виховну цінність, відзначається глибоким змістом та досконалістю форми. Простота та природність будови мелодії, безпосередність висловлення думки викликають позитивні емоції, бажання співати як у співака-початківця, так і в співака, який вже має певний вокальний досвід. Цей стан (готовність співати) у свою чергу допомагає студентові виявити кращі тембральні якості голосу, природність та виразність його звучання.

Спів без супроводу є спеціальною навичкою, оволодіння якою входить до змісту навчання в класі сольного співу. Співак, на відміну від інших виконавців, не користується готовим інструментом, який має налагоджену механіку, готовий тембр та фіксовану висоту звучання. Всі якості звука: висоту, силу, тембр співак створює сам, організовуючи та спрямовуючи функцію свого голосового апарату через слухові сприймання та уявлення. Увага співака, яка не відволікається супроводом інструменту, повністю зосереджується на власних відчуттях: слухових, м'язових, резонаторних та інших. Така концентрація уваги посилює сприймання цих відчуттів під час співацького голосоутворення, активізує пам'ять, тобто допомагає співакові краще та швидше запам'ятати як потрібне звучання, так і всі рухи, що з ним пов'язані. Це стимулює розвиток вокального слуху, налагоджує чітку координацію між слухом і голосовим апаратом, формує та вдосконалює вокальні навички.

Вільне володіння навичкою співу а capella необхідне майбутньому вчителю музики. Такий спів є інтонуванням в умовах нетемперованого строю, при якому за допомогою підвищення або пониження звуків в межах звуковисотної зони (на частину напівтону) яскраво виявляються ладові тяжіння звуків, звучання стає більш виразним. Таким чином, спів без супроводу створює об'єктивні умови для активного формування ладового чуття та навичок виразного інтонування. Народна пісня – найбільш зручний для цього художній матеріал. Виконувати такі пісні слід у зручній тональності, щоб теситура пісні була наближена до примарної зони звучання співацького голосу.

Твори шкільного пісенного репертуару – необхідна і дуже важлива складова навчально-художнього матеріалу для студентів класу постановки голосу. Ці твори за такими показниками, як теситура, діапазон, інтонація, жанровість можуть забезпечити розв'язання вокально-технічних завдань, які необхідні для формування навичок та вмінь майбутнього фахівця.

Вивчаючи шкільний пісенний репертуар, необхідно знати психофізіологічні особливості розвитку школярів кожної вікової категорії, враховувати залежність відмінностей у музичному розвитку дітей від їх індивідуальних особливостей. Треба добре розуміти, що розучування пісні – це процес осягнення її музичного образу, оволодіння вокальними і виконавськими уміннями, розвитку музичних здібностей і художньо-образного мислення дітей. Специфіка музики для дітей визначається особливостями їх психіки, враховує їх життєві інтереси та світосприймання, властиве дітям прагнення пізнавати образний і предметний світ. У дитячих піснях яскраво віддзеркалюються вікові зміни, зростання свідомості, мислення, формування емоцій та почуттів, потяг до філософського осмислення явищ. Чітка вікова орієнтація творів дитячого та юнацького репертуару виявляється в доступності поетичної та музичної мови, і в урахуванні психологічних відмінностей та можливостей дитячих голосів. Необхідність використання дитячого репертуару зумовлена тим, що студенти можуть самостійно добирати твори для вивчення, та мати змогу самостійно розв'язувати творчі завдання.

Поєднання професійно спрямованого шкільного репертуару з традиційним художнім репертуаром сприяє інтенсифікації вокально-технічного та художньо-педагогічного розвитку майбутніх учителів, залучає їх до самостійного розв'язання творчих завдань, які послідовно ускладнюються, на зразках вокальної музики різних стилів, жанрів, епох. За час перебування в навчальному закладі студент повинен навчитися виконувати твори різного стилю, засвоїти великий та різноманітний репертуар, необхідний майбутньому вчителю музики загальноосвітньої школи.

Таким чином, запропонована структура навчально-художнього репертуару ґрунтується на біофізичних і педагогічних закономірностях формування та розвитку співацького голосу, віддзеркалюючи теоретичну модель цього процесу в конкретному матеріалі. Керування процесом навчання співу має спиратися на науково обґрунтовану послідовність використання певних розділів навчального репертуару, що забезпечує дидактично доцільний зв'язок цих розділів.

Література

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б.Дмитриев. – М.: Музыка, 1968. – С. 576-591.
2. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. Навчально-методичний посібник / Ю.Є.Юцевич. – К., 1998.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЕСТРАДНОГО ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Крутько Н. В., Довгаль С. О.

В статті аналізуються методики навчання естрадному співу та проблеми пошуку власного стилю виконання кожного із співаків.

Сьогодні все більше зростає увага до естрадного співу. Стикаючись з ним на практиці, перед педагогами та учнями постає низка проблем, які не завжди можна вирішити відомими методами. Це спричинене, перш за все, відсутністю в достатній мірі наукової літератури для виховання естрадного співака.

Великий Е. Карузо заявляв, що у кожного співака – своя власна школа, і тому "існує стільки методів, скільки співаків, причому будь-який із цих методів, навіть при найточнішому застосуванні, може виявитися непридатним для інших" [9, с. 138]. Та багато педагогів в основу виховання учня-вокаліста покладають власні відчуття – "Спів у відчуттях" М. Дейши-Сіоніцької [2], праця Ліллі Лерман "Мое искусство петь" [6].

Аналіз науково-методичної літератури, присвяченої проблемам вокальної естради, показав у недостатній мірі відображення існуючих на практиці проблем. "...Досі у нас не розроблена методика навчання естрадних співаків. Навіть ті з них, хто прийшов на естраду з академічною вокальною підготовкою, повинні проходити тернистий шлях власних пошуків та відкриттів естрадної виконавської манери, стилістики репертуару" [4, с. 8].

Методичні розробки західних педагогів-вокалістів значно відрізняються від навчальних програм для виховання молодих естрадних співаків мистецьких закладів України, починаючи з офіційного розподілу вокалістів на дві групи – класичних вокалістів та ритмічних співаків (rhythmic singers).

З появою звукопідсилюючої апаратури (мікрофонів) принцип звукоутворення змінився, і застосовується "розмовна позиція" за методикою провідного американського педагога Сета Ріггса. Спів у так званій "розмовній позиції" можливий за умови, "коли гортань знаходиться в такому ж положенні, як і під час мовлення". На думку автора, така позиція дозволяє при співі користуватися голосом так легко і комфортно, як під час розмови. "Незалежно від регістру та гучності, ротова порожнина і горло ведуть себе однаково. Ваш тембр та слова, що співаються, завжди здаватимуться природними як вам самим, так і вашій аудиторії" [12, с. 2]. Сет Ріггс вказує, що резонанс – "це фактор, що визначає унікальність вашого голосу" [12, с. 24].

На противагу С. Ріггсу, відомий радянський акустик професор С. Ржевкін вважає, що "чітко виражену високу співацьку форманту варто вважати

основною та найважливішою якістю добре поставленого співацького голосу" [11, с. 210].

Розмовна позиція лежить і в теорії та методиці естрадного вокалу О. Кліппа. Автор вважає, що техніка співу в розмовній позиції є найкращою умовою для постановки голосу естрадного співака, що зумовлює "оптимальний режим функціонування голосового апарату для виконавців даного жанру" [5, с. 6]. В основі методики Кліппа лежить система принципів, що пов'язана з проблемою формування основних навичок співу: дихання, звукоутворення та артикуляції. Варто зазначити, що ця методика спрямована на підготовку вчителів музики та "є універсальною основою для постановки голосу естрадних співаків на початковому етапі навчання" [5, с. 107].

В. Морозов глибоко переконаний, що "резонансна техніка співу – єдиний правильний шлях виховання професійного співака" [8, с. 5]. Його педагогічна практика показує, що виховання у молодих виконавців резонансної техніки співу, "як правило, швидко приводить до хороших результатів, яскравості, сили, рівності голосу, оволодінню верхами" [8, с. 6]. У своїй праці В. Морозов називає сім функцій резонаторів при співі, які "по-перше, надають співацькому голосу сили та політності, причому без яких-небудь натисків зі сторони дихання та зусиль гортані, по-друге, облагороджують тембр голосу, по-третє, захищають голосові складки від перевантажень" [8, с. 7]. У своїй праці автор спирається на практику видатних співаків (Ф. І. Шаляпіна, Дж. Лаурі-Вольпі, М. Каллас, О. В. Образцової, Л. Паваротті тощо), на відчуття яких він опирається, аналізує їх. Автор вказує не те, що голосовий апарат "працює як єдине ціле за принципом духового музичного інструменту" [8, с. 208]. Фізіологічні основи цілісності голосового апарату співака зумовлені наявністю тісної взаємодії основних його частин (дихальний апарат, гортань та резонатори). Також важливою є методична установка педагога, "як він представляє собі механізм співацького голосу та що вважає головним у співацьких відчуттях" [8, с. 231].

Крістін Лінклейтер, вокальний тренер, педагог та актриса, розробила власний підхід, що розвиває голоси акторів. Її праця спрямована на "звільнення природних функцій голосового апарату" [7, с. 6]. Вона стверджує, що "неясне мислення – суттєва перепона чистоті інтонації; подавлення емоцій – не менш суттєва перешкода до свободи голосу". Автором розроблений та описаний цілий комплекс вправ для досягнення свободи голосу, тобто "примусити інтелект формувати голос в прямому контексті з емоційними імпульсами, не будучи для цього перешкодою" [7, с. 8]. Не дивлячись на те, що ця робота спрямована на акторську гру, вона є досить результативною для застосування в естрадному вокалі.

Педагог-співак О. Мишуга у своєму листі до Лучаківського писав: "Мій спосіб науки опертий на цілком новій системі, яку я сам придумав. Спів – то продовжені склади мови. Всі слова треба виразно вимовляти одним без-

перервним звуком, а голос повинен опиратись об одну і ту саму точку при зміні голосних. Резонансова точка знаходиться в щілині між двома верхніми передніми зубами, тут за допомогою носового резонансу голос дзвенить найприємніше. Всі слова треба укласти перед кінцем язика і верхніми зубами та ніколи не допускати вимови складів і слів на корінь язика!" [1, с. 30].

Фонопедичний метод розвитку голосу В. Ємельянова заснований на критеріях фізіологічної доцільності, енергетичної економічності та акустичної ефективності при співі. Вправи, що є підготовчими та допоміжними у вокальній роботі, мають за мету вирішення координаційних та тренажних завдань при роботі з голосом. Автор визначив, що фонопедичні вправи, або, як автор ще їх називає – лікувально-профілактичні – як результат мають розширення діапазону, збільшення сили звуку, свободу, вільне звучання співацького голосу, енергетична економічність (спів без шкоди для виконавця) та біологічна доцільність (передача емоцій голосом). Ці положення викладенні у його праці "Фонопедичний метод формування співацького голосоутворення" [3].

Особлива цінність методики Огороднова Д. Є. полягає в тому, що вона дозволяє дітям у мутаційний період не переживати "ломку" голосу, а плавно переходити до красивого, благородного голосу. Робота за такою методикою може застосовуватися для людей без музичного слуху. Такій людині дається "реальний шанс підправити стан свого здоров'я та успішно реалізувати власний творчий потенціал". "Це комплексна система виховання співака та музиканта, враховуючи як закони акустики, так і закони роботи центральної нервової системи людини". В даній методиці рухи рук є чи не найважливішим помічником при навчанні співу. Автор вказує на те, що є жести зовнішні та внутрішні, і саме внутрішні як "певний імпульс, що випереджає зовнішній жест" [14]. Таким чином, з часом виявляється гармонізація внутрішнього чуття та зовнішнього вияву емоцій, що, зрештою, приводить до правильного, виразного та емоційного співу. Також при цьому застосовується наочна схема-алгоритм, яка підказує, як керувати голосом, яке дихання брати.

Аналіз спеціальної літератури показав, що існує багато методик, методів та прийомів навчання вокалу. Вони різняться між собою. При цьому в естрадному вокалі існує багато голосових ефектів, які найчастіше застосовуються в джазовому та рок-виконанні. Західні педагоги-вокалісти детально описують їх у своїх методичних розробках. Зокрема, американський педагог-вокаліст Кетрін Садоліну у праці "Повна вокальна техніка" [13], поряд з основами академічного вокалу, розглядає такі техніки, як розщеплення (distortion), хрип (rattle), ричання (growl), вокальний злам (vocal breaks), голос із придихом (air added to the voice), вереск/крик (scream), клацання та сиплість (hoarse attacks creaks), вібратор (vibrato), технічне прикрашання (ornamentation technique (rapid run of notes)). Ці техніки можуть застосовуватися як в естрадному, так і в академічному вокалі. Через таке розмаїття технік варто

переглянути питання щодо реєстрів. До традиційних (грудного, змішаного (міксту) та головного) додається ще суб-реєстр (дуже низький, в якому виконується гроул) і флейтовий реєстр (для вокальних флажолетів).

З цього ми бачимо, що не існує єдиної методики, яка б повноцінно розкривала творчий потенціал співака. Кожен педагог керується своїми переконаннями, має свою методику і впевнений у правильності саме його методики.

Ще однією з проблем є пошук власного стилю, манери, "родзинки" як виконавця, який буде відрізнятися від решти, приваблювати чимось, та його будуть впізнавати з-поміж інших.

Не можна обійти проблему, що полягає в тому, щоб педагог зумів допомогти учневі розкрити природу його голосу, досягти свободи та невимушеності у виконанні, емоційного розкриття образу відповідно до стилю.

Література

1. Головащенко М. І. Олександр Мишуга. Спогади, матеріали, листи. / М. І. Головащенко. – К.: Музична Україна, 1971. – 779 с.
2. Дейша-Сионицкая М. А. Пение в ощущениях. / М. А. Дейша-Сионицкая. – М.: Музсектор, 1926. – 29 с.
3. Емельянов В. В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования: метод. рекомендации для учителей музыки / В. В. Емельянов; отв. ред. Л. П. Маслова; Новосиб. обл. ин-ту соверш. учителей. – Новосибирск: Наука: Сиб. отд-ние, 1991. – 41 с.: ил., ноты.
4. Карева Т. Н. Размышления о музыкальной эстраде / Т. Н. Карева // Совет. эстрада и цирк. – 1979. – № 9. – С. 8–9.
5. Клипп О. Я. Обучение эстраднему пению на музыкальных факультетах педагогических вузов / О. Я. Клипп. – М.: РГБ, 2003. – 120 с.
6. Лерман Л. Мое искусство петь. / Л. Лерман. – М., 1912. – 93 с.
7. Линклэйтер К. Освобождение голоса: Пер. с англ. Л. В. Соловьевой / К. Линклэйтер. – М.: ГИТИС, 1993. – 176 с.: ил.
8. Морозов В. П. Вокальный слух и голос / В. П. Морозов. – Л.: Музыка, 1965. – 86 с.
9. Назаренко И. К. Искусство пения. / И. К. Назаренко. – Л.: Музыка, 1968. – 622 с.
10. Ржевкин С. Н. Некоторые результаты певческого голоса // Акустический журнал. / С. Н. Ржевкин. – Т. 2. Вып. 2. – Изд. АН СССР, 1956. С. 205-210.
11. Риггс С. Как стать звездой: сост. Guntar College. / Сет Риггс. – М.: Guntar College, 2000. – 104 с.: ил.
12. Sadolin C. Complete Vocal Technique. / C. Sadolin. – Denmark, 2000. – 255 p.
13. <http://www.tonikart.ru/content/view/5/6>

ШЛЯХ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Кірноз Т.Н.

У статті розкрито методуку роботи над музичним твором у класі фортепіано. Висвітлено шляхи оптимізації методів та охарактеризовано художні принципи роботи над створенням музичного образу.

Видатний музикант та педагог нашого часу Лев Миколайович Оборін говорив своїм учням: "Музика, яка зображена знаками на нотному листі, є спляча красуня, її ще потрібно розчаклувати".

Осягнути зміст твору – дуже важке та багатогранне завдання. Роль почуття, інтуїції у цьому процесі дуже вагома. Зміст музики не завжди можна передати словами. Разом з тим, усвідомлення музикантом закономірностей музичного виконавства допомагає йому розуміти музику як особливий спосіб виявлення почуттів та думок, а не тільки несвідомо переживати її. Почуття та розум є головними рушійними силами у роботі музиканта. Сила почуття та глибина розуміння музики разом з гостротою уявлення визначають художній рівень втілення будь-якого музично-виконавчого завдання. Тому емоційність та інтелект юного виконавця є найбільш важливими якостями, які потрібно виховувати у першу чергу.

Розвинення емоційності неможливе без виховання вміння слухати себе: саме це і стимулює у першу чергу емоційний відгук виконавця. Розвиток інтелекту музиканта відбувається найкращим чином тоді, коли педагог шляхом узагальнень веде його до пізнання закономірностей музики. Вміння виконавця слухати себе і розуміння загальних проблем музичного мистецтва виявляється завжди й у всьому – у вирішенні будь-якого музичного завдання. Педагог, звичайно, прагне систематизувати знання свого вихованця, прищеплювати йому низку загальних принципів виконання, ставлення до музики.

Мета даної статті – висвітлити шляхи розвитку професійної майстерності молодого музиканта-виконавця.

Г.Г.Нейгауз у своїй роботі з учнями приділяв велику увагу аналізу музики виконанню, умів показати на конкретних прикладах закономірності різноманітних явищ мистецтва. Але, приділяючи багато часу вивченню кожного твору, потрібно пояснити юному музиканту, як пов'язані конкретні виразні деталі, яка логіка їх взаємодії.

У роботі над творами важливо зуміти у середині цілого побачити та зрозуміти логіку взаємодії частин чи елементів виразності, залежність виконавчого задуму від змісту та будови п'єси. Аналізу та узагальненню в музично-педагогічній роботі піддається майже усе.

Закономірності музичного мистецтва формувалися протягом багатьох сторіч, як закони та засоби музичної виразності. З розвитком мистецтва змінюються і його закони. Саме та форма, у якій вони існують і виділяються в наш час у сучасній творчості та виконавстві, і повинна бути усвідомленою та засвоєною музикантом. Від знання законів мистецтва великою мірою залежить уміння зрозуміти характер твору, його емоційний зміст, а також можливість визначити стилістичні риси творів одного автора, однієї епохи, знайти те, що їх об'єднує, і водночас відрізняє одне від одного.

Музикантові потрібне гнучке розуміння музичного стилю як виявлення живої логіки історично зумовленого музичного мислення і розвитку, які визначили вибір тих чи інших виразних засобів. Для глибокого проникнення у стиль композитора, тобто у логіку його мислення і притаманні йому почуття та образи, необхідно поглиблене вивчення не тільки його музики, а й усієї його творчості.

Н.Й.Голубовська говорила своїм учням: "Дотримання стилю – це відповідність засобів вираження змісту того, що виконується... Виконавець повинен спочатку усвідомити свої обов'язки перед автором, а потім вже свої права по відношенню до нього".

Як виконавець може проникнути у зміст музичного твору? Існують два взаємозв'язаних способи: вслухуватися в музику та уважно вдивлятися у нотний запис. І те, й інше повинно бути максимально активним, ініціативним, повним глибокої зацікавленості та любові до музики, яка вивчається. Тільки напруженням душевних сил виконавець може наблизитися до великого творіння. Аналіз творів не може навчити грати, але він повинен розширити межі уявлення, зробити більш помітними для сприйняття фактори виразності, виховати пильність до елементів музичної мови, які на перший погляд здаються незначними, розвинути музичне мислення і логіку на допомогу щирому живому почуттю музики.

На початку навчання велику роль відіграє формальне виконання юним музикантом усіх позначень. Навіть від початківця можна вимагати, щоб усе, що написано у нотах, ретельно виконувалося. Звичка точного читання нотного тексту, вихована з дитинства, є необхідною та важливою передумовою дійсного вміння читати нотний текст. Надалі педагог повинен допомогти юному музикантові знайти певний виразний зміст у кожній зміні гармонії, темпу чи фактури, у мелодичному звороті, штрихах, особливостях форми. Прочитати музичний зміст твору – означає відчути характер музики й усі деталі тексту сприймати, як носіїв цього характеру.

Надалі виконавець, можливо, спробує відстоювати своє власне розуміння музики, яке буде виявлятися у відступах від тексту, від редакторських вказівок. Мотивом до "бунту" є іноді дійсно його яскрава обдарованість, своєрідність сприйняття музики. А іноді це викликане бажанням "пооригінальничати". У

більшості випадків педагог може відповісти як А.Рубінштейн: "Заграйте спочатку точно те, що написано; якщо ви повністю віддали цьому належне і потім вам захочеться що-небудь додати чи змінити, що ж, зробіть це". Лише професійна зрілість і талант у будь-якій істинно творчій роботі припускають відступи від правил – відважні пошуки для себе нових закономірностей, раніше невідомих.

На наступних етапах розвитку музиканта, поряд з емоційними основами, все більше розвивається його інтелект. Звичайно, на початку роботи над п'єсою увагу виконавця, головним чином, притягує характер музики, емоційне сприйняття її надзвичайно гостре. Виразні деталі твору: яскраві мелодичні звороти, модуляції, темброві порівняння та барви – все це завдає високе емоційне та естетичне задоволення у процесі гри. Але чим більше працює виконавець над твором і переймається ним, тим більше починає цікавитися тим, як він зроблений композитором, якими засобами досягається така виразність та яскравість музики, яким чином розвиваються образи твору. Г.Г.Нейгауз у своїх заняттях з учнями любив повторювати: "Чим глибше вникаєш у річ, тим більше цікавить ця "анатомія"; тим більше цікавить та захоплює майстерність автора".

Виконавцю потрібен синтез тези й антитези: жвавого сприйняття і міркування. У роботі педагога роль інтелекту ще більш вагома. Педагог завжди повинен аналізувати те, що було знайдено інтуїтивно при першому знайомстві з музикою, він повинен зберегти гостроту першого враження. Глибина і точність аналізу допомагає довести правомірність виконавчого задуму музичного тексту. І форма доведення повинна оберігати та стимулювати любов молодого виконавця до музики і до своїх занять. Таким чином, обґрунтування виконавчих рішень належить раціональній основі, логіці, але логіці музичній, художній. І ступінь переконливості педагогічних вказівок великою мірою залежить від логіки доведення, від уміння педагога "обґрунтувати почуття".

Розуміння музики виконавцем залежить від його художнього кредо і висловлене в особистому почутті міри. Саме так виявляється різниця виконавських концепцій. Уміння знайти для себе абсолютне значення динамічних, агогічних, тембрових відтінків у кожного виконавця індивідуальне і підказане уявленням, емоційністю і темпераментом, з одного боку, розвитком інтелекту – з іншого. Тому виконання великого майстра відкриває для слухача нові риси, новий зміст у здавалось би давно відомому творі. "Завдання у мистецтві відрізняється від арифметичних тим, що не тільки способи рішення, а й відповіді на них нескінченно різноманітні. Поширене серед виконавців "списування" з грамофонних платівок нівелює цю відміну" – говорив Н.Е.Перельман.

Дуже важливо, щоб педагог, аналізуючи музику і використовуючи узагальнення у роботі з учнем, показував відмінності у однотипному, умів підкреслити неповторність кожного твору і його деталей при підпорядкуванні основним законам творчості. Разом з тим, неминучі й постійні порушення

законів виконання можуть і повинні бути обґрунтовані. Музикантська широта погляду, зокрема, виявляється в терпимості, у повазі до іншого тлумачення твору, у розумінні логічних обґрунтувань різних виконавських трактовок одних і тих же п'єс. Якщо педагог, розкриваючи перед виконавцем нові закономірності і правила, постійно йде від конкретних виразних особливостей музики твору, він тим самим оберігає його від штамів у підході до тексту і у виконанні. Закони мистецтва "обрастають" численними прикладами із музичної літератури, тим самим зміст закономірності у свідомості виконавця конкретизується і збагачується. Внаслідок цього зростає ініціатива у роботі, яка викликається до життя знанням, культурою. Ерудиція збуджує активність думки, стимулює творчість.

Педагог повинен знати, кому, коли і що можна сказати. Іноді, навіть розуміючи логіку міркувань педагога, виконавець усе ж не може засвоїти висновки, оскільки багаж його музичних уявлень не дає підстави для даних узагальнень. Узагальнюючі вказівки педагога повинні бути досить ємними, виражати суть явищ. У той же час вони не повинні суперечити тому конкретному образному змісту, який є у даному поодинокому випадку. Це безпосередньо торкається і повсякденних занять: один і той же вид техніки включає цілком різноманітні методи роботи, одне й те ж поняття кантилени вимагає різного нюансування і різного туше залежно від музичного образу і конкретно поставленого завдання.

Ставлення до музики обдарованого учня відрізняється емоційною наповненістю і бажанням почути твір і кожний елемент його у певному звучанні, у відповідному виконавському втіленні. Він чітко уявляє собі темп, ритмічну організацію, фразування, темброве забарвлення. Але емоційне сприйняття музики не повинне знижувати раціональне ставлення до того, що виконується, і до виконання, оскільки можна втратити підтримку інтелекту. У цьому випадку увага зосереджується на конкретних прийомах і засобах підвищення виконавської виразності, але не змісту її. Таке педагогічне захоплення приводить до того, що логічні зв'язки у творі і у виконанні виявляються для музиканта непомітними, а іноді порушеними.

Робота над твором, звичайно, поділяється на кілька етапів. Спочатку розбір чи ознайомлення; потім робота над текстом – вивчення тканини твору і технічна робота у вузькому сенсі; нарешті, робота над цілим і остаточне довершення (період підготовки до публічного виступу). Такий поділ на етапи, зрозуміло, умовний і для кожного виконавця індивідуальний. Свідоме і цілеспрямоване слухання музики повинне відбуватись вже одночасно з розбором твору. Після першого прочитання тексту зараз же починається детальна робота над твором. Можна поділити цю роботу на кілька складових частин.

1. Слухання музики, її тембрової забарвленості, виразності та плавності; дослуховування в ній довгих звуків, уміння знайти "центри тяжіння" і співвід-

ношення сили звуку в різноманітних мотивах, тобто, пошуки нюансування мелодії і робота над фразуванням.

2. Слухання супроводу, його рівності, точності, виразності звучання.

3. Слухання мелодії і супроводу разом, зіставлення сили і тембру звуку основної мелодичної лінії і акомпанементу в гомофонно-гармонічному викладі.

4. Слухання поліфонічних елементів у музичній тканині – підголосків, контрапунктичних супроводів, діалогічних побудов фактури, нарешті, слухання рівноправних голосів (їх співвідношення) у поліфонічних творах.

5. "Услухування" у гармонічну структуру твору, в його модуляційний план, слухання єдиної лінії наскрізного гармонічного розвитку.

6. І, нарешті, слухання при виконанні. Тут є важливим уміння розподілити увагу, спрямувати її на всі, раніше прослухані окремі елементи музичної тканини.

Щоб закінчити "збирання" цілого й охопити у такий спосіб увесь комплекс роботи, слід ще зупинитися на деяких складних деталях співвідношення внутрішніх уявлень і виконання, зокрема, на відчутті самого руху, ритмічної пульсації музики.

Література

1. Голубовская, Н. Искусство педализации. – 2-е изд. / Н.Голубовская. – Л.: Музыка, 1974. – 96 с.
2. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. – 5-е изд. / К.Г.Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240 ст.
3. Савшинский С.И. Работа над музыкальным произведением / С.И.Савшинский. – М.–Л.: Музыка, 1964. – 190 с.

РОБОТА НАД ВІРТУОЗНИМ ТВОРОМ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО

Хацько Л. Г.

У статті розкрито методика роботи над віртуозними творами у класі фортепіано. Аналізуються методи і прийоми оволодіння технікою гри на фортепіано.

Віртуозна п'єса передбачає поєднання художніх виконавських завдань і високий рівень технічної складності. Студента необхідно підготувати, вивчивши з ним ряд творів, що містять елементи фактури, з якими доведеться зустрітися. Безумовно, необхідно враховувати особистісні якості студента, фізіологічні особливості, специфіку його нервової системи, сценічну витривалість.

Головний принцип у роботі над віртуозною п'єсою полягає в тому, щоб, вирішуючи технічні складності, пам'ятати про головне – художній задум композитора. Виховання художньої техніки – основне завдання в роботі над віртуозною п'єсою.

Питання формування та розвитку технічних навичок у студентів необхідно розглядати з урахуванням їх вікових особливостей, природної моторики. Основна мета технічного розвитку – створити такі умови, за яких технічний апарат студента буде здатний виконувати поставлене перед ним музичне завдання.

Одним з найважливіших засобів формування і розвитку технічних навичок і техніки в цілому є спеціально дібрані вправи. Чим менш гнучкий студент у технічному відношенні, тим різноманітнішими повинні бути засоби емоційного впливу на нього в поєднанні з показом. У роботі над технікою треба прагнути уникати сухих дидактичних рекомендацій, слід насичувати показ і словесні пояснення конкретними, доступними, наочними для сприйняття прийомами педагогічного впливу.

Успішне освоєння вправ може бути лише за умови постійного слухового і рухового контролю. Вирішуючи зі студентом звукові завдання, необхідно, в першу чергу, підбирати, освоювати і відпрацьовувати відповідні способи звуковидобування. Прийоми не повинні викликати скутості, а навпаки, приводити до більшої свободи і зручності.

Протягом початкового періоду вивчення віртуозного твору ми вводимо в роботу окремі елементи системи у вигляді простих, доступних завдань. Наприклад: у повільному темпі вчимо готувати черговий палець над клавішею для подальшого взяття, вчимо не піднімати пальці високо і не опускати завчасно. Опущання пальця на клавішу відбувається швидше або повільніше, залежно від звукового завдання і темпу. У цій роботі намічається економія рухів, дисципліна пальців, активізується увага студента. У середньому темпі ми вчимо вести руку слідом за пальцями, окреслюючи контури фігурацій, а так само збирати пальці в напрямку руху, створюючи умови для зручного і плавного підкладання 1-го пальця і перекладання через нього. Ці навички надалі сприятимуть вільному переходу до швидких темпів.

У розвитку техніки провідну роль відіграють кінчики пальців, живі й активні. Живий дотик клавіш пальцями є необхідною умовою для всіх видів піаністичної техніки, включаючи пасажі, стрибки, октави й акорди.

Основне місце в роботі над віртуозним твором відводиться розвитку дрібної техніки. Відмінною рисою різних фігур дрібної техніки є їх стійке позиційне розташування. У цьому найбільш зручному для руки позиційному положенні пальці знаходяться в природному, невимушеному стані, що дозволяє розвивати в рівній мірі навички кантилени і рухомої гри.

Для одночасного розвитку техніки обох рук корисні симетрично розташовані технічні фігури в партіях обох рук, виконувані синхронно, що збігаються за аплікатурою.

До числа поширених формул дрібної техніки у фактурі етюдів і п'єс рухомого характеру відносяться ламані інтервали-секунди, терції тощо. Техніка виконання одночасно поєднує в собі вібрації, обертальні рухи кисті і ліктя в поєднанні з активними пальцевими дотиками до клавіатури.

Велика техніка у віртуозних п'єсах зустрічається рідше. Разом з тим, слід зазначити необхідність оволодіння елементарними прийомами акордово-інтервальної техніки.

Особливе значення має матеріал, на якому ґрунтується технічний розвиток студента. При виборі твору необхідно керуватися не тільки його художніми якостями, а й відповідністю прийомів піаністичного викладу вимогам розвитку техніки студента та усунення наявних у нього технічних недоліків.

Як відомо, рухливим п'єсам притаманні свої специфічні закономірної фактури. Найчастіше кожному елементу музичної тканини, або партії окремої руки, відповідає свій ігровий прийом. На відміну від кантиленних п'єс, які характеризуються плавністю, пластичністю, тут на перший план виступають чітка синтаксична розчленованість викладу, гострота ритмічної пульсації, часті зміни артикуляційних штрихів, яскраві динамічні зіставлення. У цих п'єсах, як правило, простежується органічний зв'язок технічних засобів з метроритмом, який впливає на природне засвоєння як ритму, так і рухових навичок у їх єдності.

Студент повинен перейнятися думкою, що досягнення потрібної швидкості, спритності, необхідної в кожній конкретній п'єсі або етюді – не лише засіб для виразного, якісного і красивого виконання твору, а головне – осмисленого. При ознайомленні з віртуозною п'єсою, крім звичайного розбору нотного тексту, корисно провести спеціальний технічний розбір – з'ясувати особливості фактури і пояснити, які труднощі його очікують. Вже на самому початку роботи слід знайти бажані звукові барви, пульс руху, елементарні нюанси, а також технічні засоби, які впливають з характеру і які допоможу розкрити образний зміст музики.

Однак від прагнення виконати п'єсу до її виконання проходить досі тривалий проміжок часу, званий розучуванням. Часто саме на цьому етапі роботи послаблюється інтерес студента до даного твору і навіть музичних занять у цілому. Студентові хочеться отримувати задоволення і радість музики, але він не згоден досягати цього ціною тривалої, часто одноманітною і кропіткої роботи.

Позбавити учня від відчуття одноманітності, зробити так, щоб праця доставляла радість. А час занять проходив непомітно та із задоволенням – ось найважливіше завдання цього періоду.

Виходячи з індивідуальних можливостей студента, педагог повинен обрати способи роботи і необхідні прийоми, зокрема:

1. виокремлення;
2. багаторазові повторення;
3. програвання в різних темпах;
4. застосування спеціально дібраних вправ;
5. темпо-динамічний прийом.

Виокремлення. На цьому етапі йде робота над музичними фрагментами, але при цьому не слід надмірно подрібнювати музичну тканину. Необхідно працювати над окремими елементами звукової тканини й одразу об'єднувати їх у більш цілісні побудови.

Грою окремими руками не варто надто зволікати. У своїй практиці я якомога раніше прошу студента включити в роботу обидві руки або, якщо це викликає труднощі, цілком виконувати партію однієї, додаючи елементи музичної тканини іншої руки (повторювані акорди, арпеджіо, окремі ноти).

Повторення. Краще, якщо цей прийом буде використовуватися в поєднанні з темповими, динамічними, артикуляційними варіантами, різними туше. Такий спосіб роботи допомагає перевірити рухи, запам'ятати їх, знайти потрібні відчуття. Важливо, щоб студент зміг уявити, як слід було б зіграти ту чи іншу фігурацію, пасаж, технічну формулу. Тут необхідно підключити показ педагогом складних елементів музичної тканини, тоді студент почує, до чого йому слід прагнути. Г.Нейгаузу належить такий вислів: "Чим ясніше мета, тим ясніше вона диктує засоби для її досягнення. Що – визначає – як".

Повільний темп.

Я.Флієр говорив, що повільний темп для виконавця – щось подібне лупи для годинникових справ майстра. Повільний темп подібно до збільшувального скла дозволяє музикантові все ретельно розглянути, почути, побачити, вникнути в усі деталі. Повільний темп, якщо ним користуватися вміло, служить фундаментом майбутнього виконання твору. Нерідко гра в повільному темпі для студента – суцільне страждання. Але досить поставити перед ним нове завдання, змінити характер діяльності, спрямувати на досягнення нової мети: звукової, ритмічної, пошук нових відчуттів, гнучкості, пружності кистьових рухів – і робота наповниться змістом.

Робота в різних темпах. Робота в різних темпах починається на тому етапі, коли твір більш-менш вибудовано. Тут слід обмовитися, що прискорювати рух слід поступово і плавно, а не різким ривком. У студента різкий темповий стрибок, майже напевно, призведе до того, що багато чого із задуманого не вийде. Навіть якщо темп додавати зовсім трохи, у нього будуть змінюватися відчуття, знову доведеться пристосовуватися до того, що повинні робити пальці на клавіатурі. При збільшенні темпу виконання музичного твору набуває чинності закон економії рухів. Швидше темп – дрібніший розважливіший

"скупіший" рух пальців. Руки повинні робити те, що безпосередньо і прямо веде до мети. Амплітуда самих рухів повинна бути зведена до мінімуму.

Надмірно швидкі темпи йдуть не на благо художній якості гри, її змістовності й глибині. Існує думка, що поспішають не від легкості в пальцях, а від легкості в думках. Оволодівши технологією, слід домагатися відсутності у виконанні видимої напруги. Своїм студентам на цьому етапі я пояснюю так: "твоя робота не повинна бути видна слухачам, не варто виставляти її напоказ".

Завдання педагога – навчити свого вихованця грати завбачливо, передбачати подумки майбутні труднощі, зміну пальцевих комбінацій, завчасно готувати до них руки. Голова повинна йти попереду рук!

Поєднання темпу і динаміки. На цьому етапі йде робота над формою і художнім піаністичним втіленням. Зазвичай при переході до важких епізодів музичного твору одні студенти починають уповільнювати темп і "ущільнювати" звучність, інші – навпаки, намагаються "проскочити" складне місце і прискорюють рух. Слід особливо звертати увагу студента на розкриття образного змісту п'єси, стежити за тим, щоб при посиленні динаміки не було нарощування або уповільнення темпу. Слід прагнути до об'єднання "малого" у "велике ціле", охоплювати твір цілком. Головне завдання педагога на цьому етапі – навчити студента спочатку уявити всю картину (план) виконання музичного тексту, а потім – виконати його на єдиному диханні, використовуючи всі необхідні деталі нюансування. Важливо зрозуміти і відчувати логіку мелодійного розвитку, рух мелодійної енергії, інтонаційні тяжіння, виділити кульмінацію, позначити зміни фаз (етапів) емоційної напруги і ослаблення. При цьому слід прагнути не тільки до цілісності, а й до простоти, природності виконання.

Не повинне залишатися без уваги фразування. У технічних п'єсах і етюдах над фразуванням слід працювати особливо уважно. Мотиви, межі фраз і речень в них не завжди чітко проглядаються, на відміну від кантиленних творів, в яких мотиви і фрази, як правило, позначені композиторами або редакторами.

Виховуючи в процесі роботи інтонаційний слух студента, необхідно привчати його все тонше відчувати ладоінтонаційне тяжіння, розрізняти виразний зміст опорних звуків, ввідних тонів, альтерацій.

Студент повинен усвідомити для себе будову мелодії, її членування на окремі побудови та їх взаємодію, знайти "інтонаційні точки" – найбільш значні звуки, акорди. Далі слід допомогти учневі виявити і відчувати моменти "дихання", тобто – знайти цезури. Без цього навіть віртуозно виконана п'єса втратить той художній задум, який вклав у неї композитор.

Особливе місце в роботі над творами рухливого характеру відводиться апплікатурі. Педагогу необхідно вже в початковому періоді навчання виховати у студента апплікатурну дисципліну. Найчастіше неправильні апплікатурні

прийоми не тільки руйнують красу звучання, ай заважають технічному оволодінню твором.

Головна мета роботи над твором віртуозного характеру – виконати його музично, грамотно, технічно. Підсумок, до якого ми прагнемо, це – єдність темпу, ясність ритмічної пульсації, виразність інтонування, вільне володіння складними технічними прийомами.

Література

1. Дельнова В.В. Розвиток фортепіанної техніки / В.В.Дельнова. – М., 1972.
2. Любомудрова Н.А. Методика навчання гри на фортепіано / Н.А.Любомудрова. – М.: Музика, 1982.
3. Міліч Б.Є. Виховання учня-піаніста / Б.Є.Міліч. – К.:Музична Україна, 1979.
4. Нейгауз Г.Г. Про мистецтво фортепіанної гри / Г.Г.Нейгауз. – М.: Музика, 1987.
5. Тімакін Є.М. Виховання піаніста / Є.М.Тімакін // Советский композитор. – М., 1989.
6. Шмідт-Шкловська А.А. Виховання піаністичних навичок / А.А.Шмідт-Шкловська. – Л.: Музика, 1985.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ВІРТУОЗНИХ РУХІВ

Максименко В. І.

У статті розглядається методика викладання віртуозних рухів класичної, народної і сучасної хореографії. Підкреслюється, що технічна майстерність виконання віртуозних рухів залежить не тільки від індивідуальних особливостей танцівника, а й від рухливості його нервової системи та психічного стану.

Хореографії сьогодення притаманні серйозність ідейного змісту, яскравість образів, різноманітність танцювальної мови та її ускладнення. В останні роки виросла техніка як жіночого, так і чоловічого танцю, і не тільки сольного, а й масового. Зберігаючи накопичений роками педагогічний досвід відомих хореографів, ми шукаємо нові шляхи вдосконалення методики викладання як класичної, народної, так і сучасної хореографії.

Для прискорення технічного зростання танцівника ми дотримуємося принципів систематичності, доступності, послідовності, міцності. Пропуски у вивченні техніки порушують рівномірну роботу м'язів. Тому перед педагогом

стоїть завдання спрямувати увагу танцюристів не на те, скільки виконано рухів, а на те, як і з якою метою вони виконуються. Саме завдяки такій постановці завдання танцівник змушений контролювати роботу, уникаючи перенапруження та скутості, оскільки м'язова зажатість заважає координації рухів, позбавляє його свободи рухів. Багаторазове та усвідомлене повторення руху сприяє утворенню стійкої навички.

Кожна ступінь навчання має свої специфічні риси складності. Якщо в молодших класах закладається фундамент танцю, вивчаються основні його рухи, звертається увага на витривалість і виразність руху, то в старших класах усі набуті знання і навички, необхідні для вивчення найбільш складних віртуозних рухів у завершеній професійній формі.

Програма навчальної дисципліни "Методика викладання віртуозних рухів" включає складні рухи, темп виконання яких зростає, комбінації більш насиченні лексикою і триваліші. Залежно від програми, кожний розділ уроку має свої завдання і послідовність виконання рухів. Майбутній вчитель повинен побудувати урок з урахуванням фізичних даних своїх учнів, правильно чергувати і розподіляти фізичне навантаження на конкретні групи м'язів, намагатися органічно поєднувати силові й танцювальні рухи.

Велика увага на уроці приділяється класичному танцю. Пропонуємо добре розігріти м'язи і зв'язки перед початком уроку. Обов'язково корисно дати комплекс різних вправ на розтягування для розвитку кроку та виворотності.

В екзерсисі на середині ускладнюються всі види обертів, вводяться комбіновані оберти по колу і діагоналі, прискорюється темп виконання обертів, вивчаються всі види *fouette*, *renverse*, *tours lent* та інші. Учні повинні однаково добре володіти як динамічним, енергійним темпом обертів, так і повільним, спокійним. Ефективності треба добиватися не кількістю виконання окремих рухів, а якістю, тобто настоювати на академічності виконання. Оберти потребують щоденних тренувань. Відпрацьовуючи оберти з просуванням, слід навчити студентів правильно розподіляти простір танцювального майданчика, подумки окреслюючи пряму, діагональ, коло чітко притримуватись їх при виконанні обертів [3, с. 8].

Видатні педагоги-хореографи завжди надавали *allegro* першорядне значення. Ваганова писала: "В ньому, *allegro*, закладена танцювальна наука, вся її складність и запорука майбутнього вдосконалення". У розділ *allegro* пропонуємо використовувати такі рухи, як *grand jete*, *jete entrelace*, *saut basque*, *grand cabriole*, *grand jete en tournant*, *grand jete pas de chat* та інші рухи. Хочеться нагадати висловлювання Н. Тарасова: "Хороша елевація і балон залежать від наявності достатньої сили, витривалості і вольової стійкості учня..." Особливу увагу треба приділити художній виразності й музичності учнів [3, с. 9].

Музичні мелодії на уроці повинні бути простими, доступними та виразними, емоційними, такими, що підвищують працездатність і настрої. Для

посилення виразності танцювального руху треба безпомилково користуватися іктом, предіктом, постіктом. Добір музичних мініатюр (фрагментів) повинен повністю відповідати загальному характеру заданого руху, національному колориту, компонентам, що формують його. За допомогою строгого ритму скоріше можна добитись основних якостей танцюриста – технічності і виразності. Педагог-хореограф зобов'язаний працювати у тісному контакті з акомпаніатором, ставити перед ним певну мету. Потрібно урізноманітнювати супровід уроку цікавою музикою [4, с. 32].

Правильним є використання в уроці окремих варіацій з балетів класичного успадкування. Варіації ті створенні видатними хореографами минулого, робота над ними корисна для вияву артистичної індивідуальності учнів.

На уроках з методика викладання віртуозних рухів доречно вводити підтримки в дуетному танці. Важливим у старших класах стає внутрішній контакт учнів у спілкуванні один з одним. Дует у сучасному розумінні – це танець, наповнений змістом і почуттям.

В дуетах і *pas de deux* (це п'ятичастинна форма, яка складається з антре, *adajio*, варіацій – чоловічої і жіночої, коди) потрібна не тільки техніка виконання, а щоб танцівниця знала руку партнера, вірила в її силу, чутливість, довіряла їй. Танцівниця, в свою чергу, повинна бути помічницею для свого партнера, звільняючи його, наскільки це можливо, від надмірних фізичних навантажень. У будь-яких положеннях: на руках, на плечах, на грудях в учня партнерша повинна свої м'язи підтягнути, зібрати і бути в такому стані, ніби вона вся спрямована вгору, у повітря.

Іноді учениці з великою вагою, якщо вміють правильно "збирати" свій корпус під час підтримки, виглядають елегантніше, ніж учениці з малою вагою. Непідтягнутий корпус учениці важким тягарем лягає на плечі, коліна, хребет партнера. Те саме стосується і партерних підтримок: обводкам у різних позах, підготовкою до турів тощо. До речі, про тури: можна зробити їх з підтримкою до десяти, і вони не будуть виразними і ефектними, якщо виконанні з напруженою, немuzичною, тоді як три бездоганних тури, виконаних з блиском, легкістю, без довгого *preparation* і з зупинкою точно під музику, можуть справити велике враження [9].

Акробатичні підтримки використовуються як засіб виразності, допомагаючи в розкритті характеру діючого героя. Технічна складність прийомів підтримки не повинна заважати виконанню акторського завдання. Показувати комбінацію потрібно не більш двох разів, щоб учні не ослаблювали увагу, набували професійних навичок швидко запам'ятовувати запропоновані рухи.

У сучасних балетних виставах ми спостерігаємо, як, завершуючи віртуозний рух-стрибок, танцівник приходить в *arabesque* чи *attitude*, поєднуючи їх з наступним па. Цей принцип впроваджується зараз і в народному танці. Коріння віртуозності маємо ще в народних іграх та в мистецтві скоморохів.

Деякі з віртуозних рухів не можна виконати без відчуття чіткої вертикальної осі (різновиди піруетів), без вертикальної та горизонтальної осей (млинки, повітряні розніжки тощо). Надзвичайно важливо під час виконання віртуозного руху зафіксувати потрібну позу. До цих па слід віднести традиційні – повітряні кільця, щупак, повітряну розніжку, і нові, наприклад, прихід після подвійного повітряного туру в повний шпагат, у розніжку в повітрі. Новотвореннями стали і повзунець з опорою на чоло, різновиди закладок-підсічок, просування на ліктях і пальцях ніг у буковинському танці тощо. Для їх виконання потрібна віртуозна та спортивно-акробатична підготовка танцюристів [1].

Народно-сценічний танець набуває надзвичайно багаті палітри засобів виразності, яка вимагає від танцюриста віртуозної техніки виконання із збереженням водночас національних особливостей танцю. Вивчаючи танці різних народів, їхній стиль та манеру виконання, танцюрист набуває знань, необхідних для творчого сприйняття й емоційного відтворення художніх образів. Виконавська майстерність багато в чому залежить від чіткого й легкого виконання технічно складних рухів. Відомо, що острах перед технічними труднощами позбавляє виконавця артистичності. Рухи його сковані, замість осмисленого художнього виконання – боязкість, невпевненість, безбарвність [4].

Класичний балет у період його блискучого розвитку на російському національному ґрунті зробив багато запозичень з української танцювальної лексики, збагачуючи насамперед чоловічий танець. "Немає такого руху в класичній хореографії, який би не був породженням народної хореографії. Це однаково стосується і партерних, земних і повітряних рухів", - писав Р. Захаров [1, с. 68].

У наш час деякі рухи у більш-менш зміненому вигляді, в сукупності з іншими рухами знов увійшли до лексики українського народно-сценічного танцю. Деякі класичні рухи в дещо зміненому вигляді, разом з іншими рухами героїчного танцю, знову збагатили арсенал української лексики. "Переважає сфера чоловічого танцю – повітря. На висоті в різних темпах елевації розгортаються сміливі, красиві фігури – кабріолі, антраша, заноски, кругові рухи, револьтати. Енергія, сила, ініціативність, відвага у поєднанні з точним розрахунком, з натхненням, поривом – такі невід'ємні якості повітряного чоловічого танцю", - зазначав В. Богданов-Березовський, маючи на увазі класичний танець. Від себе додамо: і українського танцю. Досить згадати подвійні *saut de basque*, подвійні тури-дублі, подвійні тури з притиснутими ногами, розніжка в турі, підсічки та інші [1, с. 69].

У своїх спостереженнях В.Верховинець глибоко проникав у психологію народних танцюристів, відчував і розкривав їх внутрішній світ. Це дало можливість дійти висновку, що справжній народний танець – це не бездушна, показна еквілібристика "трюкачів в українському одязі", не танець заради танцю, а своєрідний вияв емоційних почуттів народу пластичною мовою хореографії [2].

Українська лексика поповнилася цілою низкою нових рухів: різноманітними дрібушечками, підкурками тощо, які дещо змінилися на новому національному ґрунті (дрібушечка з каблучка, дрібушечка з відкиданням ноги вбік, варіанти синкопованих дрібушечок, біг з вибиванцем, вибиванець-дрібушечка тощо). Подібне спостерігаємо і в оплесках. Українські чоловічі плескачі виконуються широко, без зміщення ритму і синкопованих утворень [1, с. 72].

На основі технології обертання, притаманного жіночому класичному танцю, в поєднанні в основному з *en dedans*, створено у цілій низці жіночих круток: веретено, крутка по діагоналі на одній нозі, крутка з флік-фляком тощо. При виконанні багатьох народних рухів (притупів, вибиванців, дрібушок, плескачів тощо), неабияке значення має відтворення сил гучності, "звучання" тієї чи іншої частки руху [1, с. 93].

У танцях дуже чітко переплітаються індивідуальні якості народів. Багато своєрідних віртуозних рухів вносить кожен народ. Володіючи загальними пластичними закономірностями, по-різному виконуються рухи танців у різних народів. Так, стрімко вибігаючи на сцену, український парубок і туркменський джигит можуть пролетіти півсцени в стрибку, нічим не схожим один на одного. А впливаючи, ніби зачарована лебідь, російська берізка ні в чому не повторить гордовиту вдачу темпераменто-стриманої виконавиці іспанського фламенко [10, с. 62].

Недостатньо витривале дихання може стати причиною обмеження технічних та акторських можливостей виконавців, заважає знайти справжню волю до фізичної дії. Техніка дихання виконавця має бути добре відпрацьована, натренована. Грудне дихання може вільно поєднуватись із черевним. Це дає силу та ємкість для постачання киснем. Таке дихання поступово випрацьовується шляхом тривалих, фізично важких вправ на уроках та репетиціях. Без тренуваного дихання організм танцюриста не може бути витривалим і сильним. Нетренований танцюрист швидко "видихається", слабнуть його м'язи та воля. Він не може добре чути музику, вірно орієнтуватися у просторі, відчувати партнера та ансамбль, образність та стиль танцю. Зусиллям волі переборюються також найвищий ступінь фізичної втоми, тієї, що називається "мертвою точкою", після якої з'являється "друге дихання". Подолавши "бар'єр" стомленості, танцюрист може витримувати подальшу високу м'язову та нервову напругу [4, с. 29].

Викладач постійно складає комбінації для практичної частини уроку з методики викладання віртуозних рухів, він є балетмейстером, постановником танцювальних композицій. Дуже важливо в практичній частині уроку правильно побудувати комбінацію. Ми повинні дотримуватися визначених принципів у складанні комбінації, тобто йти від простого до складного. Подібні "нескладні" комбінації ставлять перед учнями допоміжні складності, виховують спритність і зібраність, вміння володіти своїм тілом. Комбінація повинна бути

не тільки корисною в учбовому плані, але й повинна розвивати в учнів художньо-артистичну натуру, сприяти розвитку професійної пам'яті.

Гарна якість виконання рухів і комбінацій характерна і можлива при свідомій роботі і при постійному самоконтролі. Учні старших класів повинні чітко знати, як правильно виконується кожний рух, а також вміти аналізувати помилки при виконанні [3, с. 11].

Якщо в процесі творчості танцюрист буде починати з осмислення кожного руху танцю в цілому, образи, які він створює, стануть життєво достовірними, пластичними, музично виразними, багатограними. Творче незадоволення виявляється в падінні настрою, руки і ноги стають неслухняними, і для руху вимагається вольове зусилля. Запорука успіху в танці – нерозривна єдність ігрових емоцій, пристрастей та раціонального мислення. Талант полягає в умінні утримувати контроль інтелекту над емоціями. Почуття міри та стримування емоцій можуть відійти на друге місце, коли танцюрист дає волю сценічному темпераменту. Але у талановитого танцюриста вони ніколи не зникають з поля зору. На репетиціях цей процес проходить інакше. Специфіка репетиційної роботи вимагає спочатку оволодіння технікою руху, схемою танцю, а вже згодом іде пошук образу. Мислення перетворюється в складний психологічний акт, що включає компоненти аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування [7].

Танець вимагає легкого і миттєвого переключення уваги: від життєвих завдань та обставин постановки танцю. Таке переключення – один з важливих психологічних механізмів танцювального перевтілення. Переключення уваги залежить від індивідуальних особливостей людини, від рухливості її нервової системи та від її психічного стану. Концентрація уваги визначає працездатність танцюриста. Здібність зосередити всі сили на розв'язанні поставленого завдання, заглибитися в роботу, відкинувши всі сторонні подразники – необхідна умова досягнення високого результату в танці.

Повноцінна підготовка до танцювальної діяльності передбачає високу ступінь гнучкості та уміння керувати своїми рухами. Тому перед викладачем стоїть завдання: забезпечувати учнів запасом вправ для рухів у всіх напрямках та з максимальною амплітудою. Завдяки виконанню вправ, які відповідають анатомічній нормі рухливості суглобів, забезпечується тренування рухових органів, покращується їх функціонування. Стійкість, або збалансованість, є фундаментом технічного виконання рухів, визначаючи рівень їх досконалості. Техніка виконання танцювальних рухів базується саме на відповідному збалансуванні положення рук, ніг, корпусу, голови, стегон [7].

Наступним завданням є досягнення точності, легкості, м'якості рухів. Легкість – засіб виразності рухів, вона властива граційним, артистичним рухам. Досягається легкість хорошою фізичною підготовкою. Фізична підготовленість характеризується гнучкістю тіла, стійкістю, точністю рухів, музикальністю. Важливим завданням у фізичному розвитку танцюриста є формування силь-

ного, витривалого дихання, зосередженості уваги, професійної хореографічної пам'яті.

Головне вміння учнів, яке має бути сформованим, - це швидке включення в роботу, досягнення сили напрямку й розслаблення, точна координація, стабілізація рухових навичок. Педагог повинен спрямувати учнів на оцінку власного стану, навчити їх контролювати свій настрій, керувати ним. Тіло танцюриста повинно розвиватися під впливом душевних імпульсів. Єдність думки, почуттів та волі, пронизуючи все тіло танцюриста, робить його рухливим, чуттєвим та гнучким. Тому мало виконувати чисто фізичні вправи, які не насичені психологічним змістом. Навіть відчуваючи фізичну втому від танцю, ми відчуваємо естетичну насолоду. Тіло в танці є інструментом та творцем.

К. Станіславський бачить в учневі у першу чергу не вади, а все те гарне, що в ньому закладено, та вчить розвивати його. Тоді вади частково виправляються самі, а частково будуть виправлені учнем при нагадуванні педагога. Кожне заняття має проходити у творчому контакті, взаємодії та взаєморозумінні педагога і учня [4, с. 44].

Для того, щоб підвищувати якість підготовки танцюристів, необхідно знати фізіологічні механізми адаптації організму до навколишнього середовища, яке безперервно змінюється. Для ефективного навчання танцям необхідно робити фізіологічний аналіз тренувального процесу, знати резервні можливості та механізми саморегулюючих функцій та адаптаційних можливостей організму. Фахівцям-хореографам необхідно оволодіти сучасними знаннями фізіології, психології, а ці знання складають фундамент фізіологічного способу мислення. Такий спосіб мислення дозволяє визначити фізичний рівень та працездатність тих, хто тренується, формувати раціональну техніку, керувати набуттям танцюристами умінь та навичок [5].

Для викладача дуже важливо надати рухам зримих рис характерності, збагатити танець живими деталями, пластичними інтонаціями, психологічним змістом. Необхідно зробити так, щоб характер читався в кожному русі, малюнку, кінетиці танцю, в кожному жесті, ракурсі, в руках пальців рук, поворотів голови, виразі очей, міміці обличчя, буквально в кожному м'язі танцюриста.

Однією із складових мотивації танцювальної діяльності є так званий мотив досягнення – прагнення людини зробити роботу найкращим чином, потяг до удосконалення своєї майстерності. Мотив досягнення примушує танцюриста виконувати безліч вправ, багато годин присвячувати тренуванням, змінюючи форму руху, шукаючи досконалість та завершеність у танці. Неабияке значення для досягнення результатів на уроках віртуозної техніки має талант. Як говорив К. Станіславський: "Талант – це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини в поєднанні з творчою волею. Не можна творити спротив волі, необхідно, щоб людина бажала творити або вмiла збуджувати в собі цю волю до творіння [4, с. 44].

Танець може бути засобом самовираження, який дозволяє танцюристам та глядачам відчутти радість руху. Будь-який вид мистецтва вимагає великих зусиль, але мистецтво танцю потребує зусиль особливих. Необхідно працювати над розвитком пластичності та виразності рухів, над зміцненням суглобово-м'язового апарату тіла, над правильною постановою спини, голови, рук, ніг. На уроках з методики викладання віртуозних рухів ми допомагаємо студентам стати творчими особистостями, розкриваємо здатність розуміти інші культури і таким чином краще розуміти власну культуру. Танець створює умови для реалізації творчого потенціалу. Танцюрист лише тоді може стати хорошим професіоналом, коли досягне точності, свободи, еластичності та координації.

Література

1. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю / К. Ю. Василенко – К.: Мистецтво, 1996. – 496 с.
2. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю / В. М. Верховинець – К.: Музична Україна, 1990. – 150 с.
3. Головкина С. Н. Уроки классического танца в старших классах / С. Н. Головкина – М.: Искусство, 1989. – 160 с., ил.
4. Зайцев Є.В., Колосниченко Ю. В. Основи народно-сценічного танцю / Є.В. Зайцев, Ю.В. Колосниченко. Навчальний посібник / Видання друге / – Вінниця: Нова книга, 2007. – 416 с.
5. Котельникова Е. Г. Биомеханика хореографических упражнений / Е. Г. Котельникова. Учебное пособие – Л., 1980.
6. Лукьянова Е. А. Тренируем дыхание / Е. А. Лукьянова – М.: Знание, 1987. – 93 с.
7. Роговик Л. Психологія танцю / Л. Роговик – Главник, 2007. – 304 с.
8. Савченко В. М. , Савченко Т. В. Танец исцеления. Искусство педагога / В. М. Савченко, Т. В. Савченко – Кривой Рог: Дионис, 2010. – 288 с., с ил.
9. Серебренников Н. Н. Поддержка в дуэтом танце. Учебное пособие. 2-е изд. / Н. Н. Серебренников – Л.: Искусство, 1979. – 151 с.
10. Уральская В. И. Природа танца / В. И. Уральская – М.: "Советская Россия", 1981. – 112 с

УДК: 78.03(477.5)

ВПЛИВ ІМПЕРАТОРСЬКОГО РОСІЙСЬКОГО МУЗИЧНОГО ТОВАРИСТВА НА ОРГАНІЗАЦІЮ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ЧЕРНІГІВЩИНИ

Ляшенко Т.В.

Статтю присвячено висвітленню сторінок історії культурного життя Чернігівщини. Аналізуються основні віхи, напрямки та форми організації професійної музичної освіти регіону в рамках функціонування ІРМТ.

Ключові слова: регіон, музична освіта, виконавство, професіоналізація.

В Україні постійно відбуваються зміни процесу державотворення у всіх сферах буття, пов'язаних з поступовим входженням до європейського культурного простору. Сьогодні у наукових історичних, мистецьких та музикознавчих напрямках першочергового значення набувають питання розуміння минулого нашої країни. Державі необхідне переосмислення та відновлення подій минулого крізь призму нових історичних реалій, підняття великого пласту мистецьких надбань українського народу тощо.

Шляхи розв'язання поставлених завдань потребують відродження та вивчення національної історичної спадщини українського народу, його духовності, культури, мистецтва. Будь-яке дослідження давніх часів (історико-текстологічне, джерелознавче, мистецтвознавче та інше) неможливе без вивчення історії периферійних регіонів країни. Унікальною сторінкою вітчизняної спадщини є, безумовно, її музична складова. Регіональні прошарки музичної культури мають неабияку цінність. Адже дослідження різних регіонів віддзеркалюють рівень і можуть стати доповненням до виявлення особливостей та закономірностей розвитку країни певної доби, що і визначає актуальність обраної проблематики.

Метою публікації є висвітлення музичного життя Чернігівщини крізь призму організації музичної освіти регіону.

Початок ХХ століття для Чернігівщини ознаменований суттєвою активізацією становлення музичної освіти у напрямку її професіоналізації. У складних суспільно-політичних умовах того часу національно зорієнтовані представники художньої культури пропагували найкращі зразки української і світової музики, сприяли розвитку музично-освітньої справи. Професійні митці, аматори й ентузіасти музичного мистецтва почали усвідомлювати необхідність організації постійних хорових колективів, активно діючих просвітницьких товариств та осередків культури, виступали ініціаторами створення музичних навчальних закладів тощо.

Якісно новий етап розвитку музичної освіти на Чернігівщині тісно пов'язаний з яскравим культурно-освітнім осередком того часу – Російським музичним товариством. Це Товариство (з 1869 року – Імператорське російське музичне товариство), як відомо, заснував 1859 року на базі Симфонічного товариства видатний піаніст, педагог і композитором А. Рубінштейн за підтримки провідних музичних і громадських діячів. Головна мета товариства – розвиток музичної освіти і заохочення вітчизняних талантів. Товариство ініціювало заснування нових навчальних закладів не лише у крупних містах Імперії, а й у провінції. Так, на території України відкриваються музичні класи (згодом реорганізуються у школи, музичні училища й консерваторії) не лише у Києві (1863) чи Харкові (1871), а й у Полтаві (1897), Катеринославі (1897), Херсоні (1904) й інших губернських містах.

Початок діяльності Чернігівського філіалу ІРМТ припадає на липень 1907 року. У перші роки свого існування Чернігівське відділення, згідно із загальною стратегією ІРМТ, розпочинає роботу за двома напрямками:

- 1) пропаганда музичного мистецтва і підвищення загального культурного рівня громадськості Чернігівщини;
- 2) заснування освітніх музичних закладів для підготовки професійних кадрів музикантів різного фахового спрямування.

Засновниками відділення стали скрипаль за фахом, вихованець Московської консерваторії (на той час був одним із керівників музично-драматичного гуртка в Чернігові) Кіндрат Сорокін, випускники Петербурзької консерваторії, чех за походженням, скрипаль Г. Ейзлер та його дружина піаністка Є. Ейзлер.

Зважаючи на стрімкий розвиток культуротворчих процесів у регіоні, К. Сорокін та Г. Ейзлер, незалежно один від одного, порушили перед Головною Дирекцією ІРМТ клопотання стосовно відкриття філії ІРМТ і музичних класів. К. Сорокін домігся у губернатора дозволу на відкриття приватного музичного училища в Чернігові. Родина Ейзлерів була добре відома в місті через активну приватну музично-освітню практику. Саме ці музичні осередки стали базою для відкриття філії ІРМТ.

Головна Дирекція ІРМТ погодилась на відкриття музичних класів в Чернігові, але з наданням, так би мовити, випробного терміну, з метою перевірки доцільності їх функціонування. Незважаючи на численні перешкоди та матеріальні труднощі (адже музично-освітня справа в тогочасному Чернігові мала приватно-комерційний характер), у січні 1908 року класи відкрились, хоч і на кредитні кошти. Першим директором музичних класів був С.-С. Вільконський [1].

За короткий термін філія ІРМТ набуває популярності серед мистецьких кіл регіону. Вже на 1910 рік у відділенні перебуває 43 дійсні члени, два почесних та 28 відвідувачів, а в музичних класах навчається 70 осіб.

Численні труднощі та постійний брак фінансів суттєво перешкоджали розвиткові професійної музичної освіти в регіоні. Через хронічний брак коштів

музичні класи тривалий час були позбавлені можливості посилити викладацький склад фахівцями, які своїм професійним рівнем задовольняли б Головну Дирекцію ІРМТ. Всупереч усім труднощам 1909 року адміністрація філії поставила перед Головною Дирекцією питання про реорганізацію класів в музичну професійну школу, яка б діяла за планом середнього навчального закладу, тобто музичного училища. Однак клопотання було відхилене з причини недоцільності відкриття в губернії музичного закладу такого типу. Лише у 1911 році, переконавшись у високій майстерності та належному професійному рівні освіти, Дирекція дозволила реорганізувати класи у музичне училище, призначивши одноразову допомогу 525 карбованців. У центральному періодичному виданні того часу "Російський музичній газеті" читаємо: "Нужно заметить, что Чернигов очень музыкален и есть полное основание быть уверенным, что с преобразованием классов в училище, то есть в среднее учебное заведение с правами для учащихся, их количество увеличится более чем вдвое и это даст средства для лучшей постановки дела и возможности для Черниговцев заканчивать своё среднее музыкальное образование дома, а не ехать для этого в Киев и другие города" [2, с. 88].

Музичні класи не мали статусу державної установи і функціонували в рамках Товариства, а отже були позбавлені фінансової підтримки держави. Але після реорганізації класів у музичне училище плідну діяльність закладу врешті-решт помітила адміністрація губернії. Того ж року Міська Дума надала новоствореному навчальному закладу нове просторе приміщення і постійну субсидію – 300 карбованців на місяць.

Перші роки існування музичного училища можна визначити як початковий або організаційний етап. У цей час викристалізувалися головні напрямки діяльності закладу, сформувалася його структура, було розроблено форми організації тощо. Спочатку у класах викладали невелику кількість предметів, переважно музичні дисципліни: теорію музики, сольфеджіо та гру на музичних інструментах. Надалі, згідно з основними пунктами статуту товариства ІРМТ та рекомендаціями Головної Дирекції, зокрема, з навчальними розробками та поправками А. Рубінштейна, було введено нові предмети: хоровий спів, історія музики, естетика та ряд загальноосвітніх дисциплін так званих наукових класів. Показово, що більшість викладачів училища здобули освіту переважно в музичних навчальних установах європейського значення (Московська, Петербурзька, Варшавська, Празька, Віденська консерваторії). Регіональна газета "Черниговские губернские ведомости" повідомляла, що викладацький склад училища мав високу фахову підготовку, навчальна програма музичного закладу за обсягом матеріалу і характером викладання відповідала шести курсам консерваторії [5].

Загальновідомим є факт, що основою для становлення й розвитку музично-освітньої справи у регіоні було переважно російське та європейське музичне мистецтво. Переконливим доказом цьому може слугувати репертуарна політика

та концертно-виконавська діяльність викладачів і студентів училища, що були орієнтовані на популяризацію найкращих зразків російської та світової музики. Аналізуючи щорічний репертуарний список звітів Товариства та програм його мистецьких вечорів і концертів, де виконувались досить складні симфонічні твори Й. Гайдна, П. Чайковського, М. Глінки, А. Рубінштейна, можна з упевненістю констатувати, що це були перші спроби піднятися від музичного аматорства, типового для музичної культури регіону XIX століття, на більш професійний щабель виконавської майстерності. Завдяки активній концертній діяльності працівників та учнів музичного закладу зростала популярність училища, кількість бажаючих навчатись там з кожним роком збільшувалася.

У надзвичайно складних умовах фінансової нестабільності і кадрових труднощів філія ІРМТ стояла на позиції збереження духовно-культурного потенціалу Чернігівського краю. Виховуючи молодь на високохудожніх зразках російського та європейського академічного мистецтва, викладачі-музиканти усвідомлювали важливість своєї діяльності і прагнули до удосконалення музично-освітньої системи ІРМТ.

Проте слід визнати, що у цей період Чернігівському відділенню ІРМТ властиві й деякі прорахунки. Це стосується, насамперед, можливості використання у навчальному закладі товариства багатих національних освітніх традицій. На той час у Чернігові значно активізувався національний рух, особливо у діяльності "Просвіти", але на музичну освіту він не вплинув. Філія ІРМТ впроваджувала творчі здобутки російської та західноєвропейської культур, що суттєво збагатило музично-освітню галузь регіону і пожвавило мистецьке життя краю. Товариство "Просвіта" у своїй концертно-виконавській діяльності орієнтувалося передусім на просвітницькі традиції вітчизняного мистецтва, що було викликано потребою практичної реалізації ідей національно-культурного відродження. Поєднання таких відцентрових та доцентрових напрямків у розвитку професійної освіти загалом позитивно вплинуло б на розвиток музичної культури Чернігівщини.

Отже, незважаючи на всілякі труднощі та прорахунки, музичне училище, перебуваючи у стадії становлення, було найвищою культурною та освітньою домінантою в музичній галузі, збагачувало мистецьку палітру, підвищувало рівень культури та духовності широкої громадськості Чернігівщини. Здійснюючи аналіз початкового етапу розвитку музичної освіти, можна з упевненістю стверджувати, що Імператорське російське музичне товариство заклало основні підвалини на шляху до освітньої професіоналізації регіону.

Література

1. Гинзбург Г. История виолончельного искусства / Г. Гинзбург. – Кн. 3. – Москва: Музыка, 1965. – 616 с.
2. Музыка в провинции. Чернигов // РМГ. – 1911. – № 3. – С. 88–90.

3. Семененко Н., Шевчук О. Музична освіта / Н. Семененко, О.Шевчук // Історія української музики: У 6 т. – Т. 4. 1917–1941. – Київ: Наукова думка, 1992. – С. 484–502.
4. Суховерський В. Євген Васильович Богословський / В.Суховерський. – Чернігів, 2004. – 32 с.
5. Хроника. В театрально-музикальній секції // Известия Черниговского Временного Военно-Революционного Комитета. – 1919. – № 29. – 21 февраля.

НАШІ АВТОРИ

Батрак М.Г., лаборант кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Біла Н.Л., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ваніна І.Є., концертмейстер кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Вергунова В.С., кандидат педагогічних наук, доцент Чернігівського національного університету ім.Т.Шевченка.

Гусейнова Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки, декан факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дворнік Ю.Ф., кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дегтяр В.О., магістр кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Довгаль С.О., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Долматова М.П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дорохіна Л.О., кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кабриль К.В., кандидат педагогічних наук, викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кальна Н.О., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кафтанова С.В., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кірнос Т.Н., викладач вищої категорії Сумського вищого училища мистецтв і культури ім. Д.С.Бортнянського.

Коваль О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Крутько Н.В., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Курсон В.М., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ляшенко Т.В., кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Максименко В.І., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Матвієнко С.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Мішедченко В.В., кандидат педагогічних наук, доцент Глухівського національного педагогічного університету.

Остапенко Н.І., аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Павленко О.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Пархоменко О.М., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Полянський В.В., викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Раструба Т.В., викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовський О.Я., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовська Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовська І.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Семененко І.М., магістр факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Сікорська С.О., магістр факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Сірякова Г.В., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Сливко С.А., кандидат педагогічних наук, концертмейстер кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Спілюті О.В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Старовойт О.О., магістр факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Терещенко Т.А., аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Топчій Б.А., магістр факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Хацько Л.Г., викладач вищої категорії Сумського вищого училища мистецтв і культури ім. Д.С.Бортнянського.

Хоменко З.В., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Хоменко А.Б., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Штурман Н.О., магістр факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Юдін А.А., викладач хорового диригування Київського університету ім. Б.Грінченка.

Яміна Я.О., магістр факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ*Збірник науково-методичних статей*

Випуск 9

Відповідальний за випуск – Л. В. Гусейнова

Технічний редактор – І. П. Борис

Верстка, макетування – В. М. Косяк

Книга друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку
Гарнітура Times New Roman
Замовлення №

Формат 60x84/16
Ум. друк. арк. 15,05
Обл. вид. 16,70

Папір офсетний.
Тираж 50 прим.

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72E-mail: vidavn_ndu@mail.ruwww.ndu.edu.uaСвідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.