

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 8

Ніжин
2013

УДК 78(082)
ББК 85.31я43
П78

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 8 від 11.04.2013 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

Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методич-
П78 них статей / відп. ред. О. Я. Ростовський. – Вип. 8. – Ніжин :
НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 407 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, 2013
© НДУ ім. М. Гоголя, 2013

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<i>Ростовський О. Я.</i> Концепція підручників з музичного мистецтва для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів	7
<i>Ревенчук В. В.</i> Організація музично-освітнього процесу як педагогічна проблема	17
<i>Хоменко З. В.</i> Комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики	23
<i>Коваль О. В.</i> До проблеми формування особистісної музичності	28
<i>Крицький В. М.</i> Методичні засади формування діагностичних музично-виконавських умінь у студентів мистецьких факультетів	32
<i>Пархоменко О. М.</i> До сутності поняття "балетмейстерські здібності педагога-хореографа"	38
<i>Дудка А.</i> Ціннісні орієнтації в структурі особистості майбутнього вчителя музики	43
<i>Ощепков Д. В.</i> Музична освіта України періоду відродження як педагогічна проблема	47

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Ростовська Ю. О.</i> Професійні переконання майбутнього вчителя хореографії: методологічний та методичний рівні	53
<i>Щербініна О. М.</i> Організація самостійної роботи студентів у системі інструментально-виконавської підготовки	60
<i>Гусейнова Л. В.</i> Педагогічні проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва	67

Спілюті О. В. Сутність і зміст експериментальної методики формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики	79
Дворник Ю. Ф. Критерії діагностики сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики	100
Курсон В. М. Самостійна робота студентів з постановки голосу як умова активізації їх творчої діяльності	109
Деменко Н. М. Роль розвитку музичних і творчих здібностей у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики	114
Медвідь Я. П. Рейтингова система оцінювання знань, умінь та навичок студентів з диригентсько-хорових дисциплін	119
Любімова О. О. Деякі аспекти психологічної підготовки диригента	125
Романенко А. Р., Романова Т. В. Музичне мислення в контексті переживання естетично прекрасного.....	131
Долматова М. П., Ярешко В. І. Стан сформованості когнітивного та оцінного компонентів естетичного досвіду майбутніх учителів-словесників	134

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Раструба Т. В. Особистісно-орієнтований підхід в естетичному вихованні школярів	145
Біла Н. І., Топчий Б. А. Музикотерапія в естетичному вихованні школярів	152
Кузьменко С. Г. Фактор музично-виконавської інтерпретації у формуванні творчої самостійності учнів шкіл мистецького спрямування	160
Ростовська І. О. Розвиток творчих якостей дітей у процесі навчання гри на фортепіано	166
Разон І. В. Сучасні підходи до викладання гри на фортепіано на основі інноваційних комп'ютерних технологій	174

Остапенко Н. І. Проблема творчого розвитку учнів у музичній педагогіці ХХ ст.	179
Салій Л. В. Використання інтерактивних методів навчання у контексті сучасних вимог до викладання музики в школі	185
Крутько Н. В. До питання розвитку навичок вокального інтонування в учнів молодших класів мистецьких шкіл	191
Дручик Д. М. Методичні розробки використання поезії та живопису на уроках музики	196
Рабінчук М. Сутність та завдання естетичного виховання	202
Марченко С. В. Музичне мистецтво як засіб естетичного виховання особистості	209
Матвієнко С. І., Гринь С. О. Організаційно-педагогічні умови формування інтересу дітей 5–6 років до дизайнерської діяльності	215

РОЗДІЛ ІV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

Ляшенко Т. В. Методологічні засади регіонального дослідження: аналіз наукового досвіду	225
Кузик В. "Щедрик" аналіз-stretta	231
Кавунник О. А. Музична Гоголіана	236
Кафтанова С. В. Радянський міф Кобзаря в оперній інтерпретації	245
Дорохін В. Г. Музична артикуляція у контексті багаторівневого виконавського інтонування	258
Сірякова Г. В. Идеомоторная тренировка как инновационный метод обучения	263
Максименко В. И. Исторические аспекты развития балльных танцев в России	269
Ванина И. Е. Проблема хореографического аккомпанемента в учебных формах классического танца	283
Волосок О. М. Роль і значення концертмейстера у хореографічному колективі	290

Коробка В. І. До питання розвитку вокальної техніки	295
Хоменко А. Б. До питання співацького дихання	302
Дорохіна Л. О. Духовная музика в Україні: традиції и их обновление (конец XIX – начало XX столетия)	307
Внучкова Д., Ревенчук В. В. Роздуми про Шопена	314
Дорохін В. Г., Мезіна С. С. Питання позиційності та традиційності баянної аплікатури	320
Хоменко З. В., Шматок І. П. Духовна музика у творчості українських композиторів другої половини XX ст. (Леся Дичко, Мирослав Скорик, Євген Станкович)	326
Біла Н. Л., Штурман Н. О. Сценічне хвилювання як педагогічна проблема	333
Татарникова А. А. Опера "Геновева" Р. Шумана и традиції німецького музикального театра першої половини XIX века	341
Водоп'янова П. В. Історичні аспекти розвитку національної музичної школи в Україні (на прикладі діяльності викладачів-піаністів м. Дніпропетровська у XX ст.)	345
Полянський В. В. Баян – це гармоніка, гармонія чи взагалі не баян?	350
Чепурна Л. Маестро гітари	363
Паламаренко О. Великий баритон	368
Яміна Я. Концертний виступ як компонент професійної діяльності музиканта	374
Довгаль С. О. Жанри та стилі сучасної естради	380
Назарова І. М. Ретроспектива процесу вивчення природи музичного смислу	389
Пучка В. Виконавські та педагогічні принципи Ф. Ліста	398
Наші автори	404

РОЗДІЛ I

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

КОНЦЕПЦІЯ ПІДРУЧНИКІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Ростовський О. Я.

У статті викладено авторську концепцію підручників з музичного мистецтва для учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів, обґрунтовано її принципову новизну; розкрито шляхи реалізації змістових ліній освітнього стандарту та технології особистісно орієнтованої моделі музичного навчання, особливості структурування змісту підручника, його використання для залучення учнів до різноманітної музичної діяльності.

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини. Створюючи хвилюючий образ світу і людини, вона є незамінним засобом збагачення естетичного досвіду людства, його актуалізації і впливу на молоде покоління.

Пізнання дітьми світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї, без активної музично-творчої діяльності.

Ці положення визначають суспільне призначення музики як мистецтва і шкільного предмета. На уроках музики в учнів має розвиватися розуміння музичного мистецтва, відкриватися світ краси й добра, відображений у музичних творах, пізнаватися глибина почуттів і переживань людини. Музика має сприйматися як живе й

захоплююче мистецтво, тому таким же живим і захоплюючим має бути навчання музики у загальноосвітній школі.

Сутність навчального предмета "Музичне мистецтво" визначається, з одного боку, загальною освітньою метою загальноосвітньої школи (забезпечити засвоєння молодим поколінням накопиченого соціального і духовного досвіду людства), з іншого боку – метою музичної освіти у початковій школі (формування основ музичної культури учнів як невід'ємної частини їх духовної культури), особливостями художньо-пізнавальної і музично-творчої діяльності учнів на уроці музики.

Важливе місце в організації музичної освіти учнів мають посідати підручники з музичного мистецтва, які можуть виконувати багато функцій: інформаційну, навчальну, систематизуючу, розвивальну, виховну, мотиваційну, самоосвітню. Підручники повинні забезпечувати включення учнів до активної пізнавальної діяльності, їх залучення до системи опорних музичних знань і вмінь. Вони мають сприяти засвоєнню та систематизації знань у обсязі, достатньому для формування в учнів основ музичної культури, тобто здатності до переживання й осмислення музичних творів, грамотного і виразного їх виконання, елементарного музикування, оцінного ставлення до явищ музичної культури, розуміння музичної термінології. Ці знання засвоюються учнями шляхом узагальнення музичних вражень, набутих у процесі сприймання музики, навчання співу, пластичного інтонування, елементарного музикування, творення музичних композицій тощо.

Наша концепція підручників з музичного мистецтва ґрунтується на методологічних засадах Державного стандарту початкової загальної освіти, провідних ідеях сучасної музичної педагогіки. Її сутність визначається спрямованістю підручників на організацію художньо-пізнавальної та музично-творчої діяльності учнів. Учні мають виступати активними суб'єктами освітнього процесу, які у власній діяльності, відповідно до своїх вікових та індивідуальних особливостей, зі своїм, хоча й невеликим, але унікальним досвідом, відкривають для себе дійсність, відтворену в музиці, по-своєму переживаючи й інтерпретуючи її.

Особливість цієї організації полягає в тому, що музика є "зникаючим" об'єктом: її безпосереднє сприймання і виконання триває стільки, скільки звучить сам твір. Тому в підручнику можна

зафіксувати лише посткомунікативний етап пізнання і переживання музики, коли на чільне місце виступає така особливість осягнення музичного твору, як активність свідомості учня. Це вимагає постановки таких навчальних і творчих завдань, які забезпечують цілісність і вибірковість музично-естетичних вражень, накопичення досвіду музичної діяльності.

Ключовим положенням авторської концепції підручників з музичного мистецтва для початкової школи є висновок сучасної педагогіки про те, що в основі музичної освіти, усіх її ланок лежить активне, зацікавлене сприймання музики. Це найприродніший спосіб прилучення дитини до художнього світу твору, невід'ємний компонент будь-якого виду музичної діяльності. Адже для того, щоб вивчити пісню, її слід спочатку почути, а вивчивши, прислухатися й оцінити, наскільки виразно вона виконана. Рухаючись під музику, учні стежать за її розвитком, намагаючись передати її настрої і характер. Слухаючи музику, вони ознайомлюються з музичними творами, пізнають різноманітні жанри; прислухаючись до музичної мови – стають здатними відчувати зв'язок між емоційно-образним змістом твору і засобами виразності. У такий спосіб забезпечується глибинна спільність усіх видів музичної діяльності.

З першого класу підручники мають орієнтувати учнів на осмислення інтонаційно-пластичних витоків музики, самостійну інтерпретацію художнього світу твору. Вчитель може допомагати їм у цьому, але не повинен підмінювати роботу їх власної думки. Зміст підручників спрямовується саме на таку організацію художньо-пізнавальної та музично-творчої діяльності учнів.

Наступні концептуальні ідеї полягають у спрямованості підручника:

- а) на реалізацію положення про основоположну роль музичного фольклору як джерела формування естетичної свідомості учнів;
- б) на організацію творчого музикування дітей, активізацію їх слухової уваги;
- в) на забезпечення гуманізації музичної освіти учнів як провідного критерію її успішності.

Отже, новизна означеної концепції підручників з музичного мистецтва для початкової школи полягає у спрямованості на розвиток музичного сприймання і музично-інтонаційного мислення учнів, організацію їхньої виконавської та музично-творчої діяльності; у

визнанні провідної ролі фольклору в музичному навчанні і вихованні дітей; у створенні можливостей для формування творчої особистості учня на гуманістичних засадах. Цим наша концепція підручників з музичного мистецтва для початкової школи відрізняється від тих положень, які були покладені в основу попередніх підручників з музики.

Означені концептуальні ідеї визначили основні завдання підручників з музичного мистецтва:

- виховання учнів на основі української національної музичної культури як вагової складової світової культури;
- сприяння розвитку в учнів художньо-образного бачення світу, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до музичних творів;
- розвиток в учнів здатності до рефлексивного осмислення музичних вражень і переживань;
- стимулювання учнів до творчого самовираження у музичній діяльності;
- спрямування творчої фантазії дітей, виховання вміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального і колективного музикування;
- засвоєння, закріплення і систематизація музичних знань;
- розвиток в учнів почуття успіху від власних навчальних досягнень, упевненості в спроможності самостійно аналізувати, інтерпретувати, виконувати і творити музику.

Означена авторська концепція, завдання, покладені на підручники з музичного мистецтва, щоб бути реалізованими, мають конкретизуватися у змісті підручників для початкової школи. Цьому сприяє виокремлення трьох змістових ліній, спільних для всіх підручників: "Світ музики", "Музика в мені", "Я у музиці".

Змістова лінія "Світ музики" спрямовується на засвоєння і систематизацію знань про музичне мистецтво. Її основні завдання полягають у накопиченні музичних вражень, засвоєнні й систематизації знань щодо природи музики, її специфічної мови, виражальних і зображальних можливостей, основних жанрів, особливостей української народної музики та музики інших народів, стильової специфіки музики різних композиторів.

Змістова лінія "Музика в мені" спрямовується на формування музичного сприймання, розуміння краси й неповторності музичних творів. Її основні завдання полягають у вихованні уміння сприймати, переживати й осмислювати зміст музичних творів.

Змістова лінія "Я у музиці" вводить учнів у світ власної музично-творчої діяльності. Тому основним її завданням є формування вмінь аналізу, інтерпретації та виконання музичних творів, формування практично-творчих умінь.

Реалізація означених змістових ліній у підручниках з музичного мистецтва забезпечується навчальним матеріалом базових програм, які включають твори для сприймання і виконання музики, музикування і пластичного інтонування. Визначальною у цьому зв'язку виступає ідея музичної освіти молодших школярів на основі української національної культури.

Ми виходимо з того, що зміст підручника має спиратися, пересудим, на український музичний фольклор, який сприяє проникненню учнів до глибин народної творчості, наближенню до сформованих упродовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу і гармонію доквілля. Він має засвоюватися як рідна музична мова, як емоційна пам'ять народу, як частина його життя, як цілісне явище його духовної культури.

Тому в основу змісту підручників з музичного мистецтва має бути покладено, насамперед, творчість дорослих для дітей (колицкові пісні, пестушки, забавлянки тощо); обрядові пісні, які з часом перейшли до дитячого репертуару; дитячий фольклор (заклички, ігрові пісні, скоромовки, лічилки). До лічилок, скоромовок, закличок діти самі придумують мелодії, адже ці яскраві жанри усної дитячої творчості насичені внутрішнім звучанням і діти мимоволі стають творцями найпростішої музики.

Водночас до підручників мають включатися твори класичної та сучасної музики, у тому числі й інших народів, які складають золотий фонд музики, створеної для дітей, а також кращі зразки складнішої інструментальної та вокальної музики, перевірені багаторічною шкільною практикою.

Ми виходимо з того, що знання, які набуваються учнями у початковій школі, можна поділити на знання самої музики, і знання про музику. На першому етапі (перший клас) першорядне значення має знання самої музики, оскільки чим більший обсяг музичних вражень учня, тим більше можливостей відкривається для входження у світ музики, для осягнення й осмислення змісту музичних творів.

Послідовність і обсяг засвоєння музичних знань визначаються логікою залучення школярів до світу музичного мистецтва,

початковим рівнем їх музичного розвитку, віковими особливостями формування інтелектуальної та емоційної сфер, необхідністю встановлення зв'язків між знаннями й іншими складовими змісту музичного навчання.

Оскільки музичний зміст виражається специфічними музичними засобами, для його розуміння необхідно мати уявлення про різне значення цих засобів, смисл музичних категорій. Тому значна частина знань про музику виступає в якості понять, які виокремлюються у підручниках. Пізнавальна цінність таких знань особливо велика, оскільки вони допомагають проникати в сутність музичних явищ. Тому вже у підручнику для першого класу мають даватися такі поняття, як висота, тривалість, динаміка, пульс і ритм, ритмічний рисунок, мелодія, акомпанемент, п'єса, пісня, марш, танець, приспів, куплет, інструментальна і вокальна музика тощо. Ці поняття допомогатимуть учням розрізняти дію чи явище в музиці, відтворювати їх в уяві.

Важливою особливістю підручників з музичного мистецтва є увага до розвитку лексичного багатства мови учнів. Чим багатший музичний досвід і лексичний запас школярів, тим змістовніші їхні визначення, тим більше можливостей для пізнання музики. Оскільки діти нерідко відчують труднощі при добиранні потрібних слів для висловлювання своїх вражень від музики, у підручниках особлива увага звертається на розвиток лексичного запасу дітей, що стимулюватиме дітей, які недостатньо володіють лексичним запасом мови, до глибшого усвідомлення своїх музичних вражень і переживань. Необхідність знайти відповідні слова спонукає дітей не лише уважно слухати, а й осмислювати зміст музики.

Функції підручника з музичного мистецтва не зводяться лише до передачі учням певних знань щодо музики. Ефективність роботи з підручником значно підвищується, якщо він не подає готові істини, а спрямовує процес самостійного їх відкриття й осмислення учнями, формує в них потрібні для цього здібності й уміння.

Це положення визначає шлях реалізації у підручниках технології особистісно орієнтованої музичної освіти. Сутність цієї технології визначається спрямованістю освіти на природовідповідний розвиток особистості кожного учня, специфікою естетичного впливу музики на дітей, коли у них актуалізуються різні, суттєві для кожного з них почуття і переживання. Учень не просто виховується,

а розвивається у найбільш значущому для нього напрямі. Цей процес пов'язаний з його соціальним і загальним психічним розвитком, здійснюється у контексті становлення цілісної особистості.

Підґрунтям для реалізації технології особистісно орієнтованої музичної освіти є положення сучасної науки про:

- суб'єктивність сприймання й оцінки музичного мистецтва як закономірності функціонування музичних творів;

- індивідуальність музичного сприймання як об'єктивну необхідність, пов'язану з особистісним смислом;

- багатозначність образного змісту музичного твору, принципу множинності його слухацьких і виконавських інтерпретацій;

- неприйнятність нормативного підходу до оцінки результатів сприймання музичного твору;

- ставлення до дитячого сприймання як особливої сфери дитячої життєтворчості, а не як елементарного рівня;

- унікальність, неповторність і самоцінність результатів дитячого музичного мислення і творчості. Відтак рівність між учнями на уроках музики має досягатися не за рахунок однаковості знань і вмінь для всіх, а завдяки виявленню унікальності кожного учня.

Підручники з музичного мистецтва мають надати учням можливість стати активними суб'єктами музично-освітнього процесу, які у власній діяльності, відповідно до своїх вікових та індивідуальних особливостей, зі своїм, хоча й невеликим, але унікальним досвідом, відкривають для себе дійсність, відтворену в музиці, по-своєму переживаючи й інтерпретуючи її.

Кожен учень сприймає у музичному творі те, що хоче і може. Тому формування мотивації до активного співпереживання, виконання і творення музики (хоче), і розвиток умінь музичної діяльності (може) є одним із основних завдань шкільного підручника з музичного мистецтва.

Важливе значення має структурування змісту підручника. У цьому питанні ми виходимо з таких положень:

- перш ніж усвідомити якість музичне явище, учні мають його почути і пережити;

- музичні знання повинні бути тісно пов'язані з музичною практикою дітей, їх життєвим досвідом.

Відтак послідовність включення до підручника музичних творів, музично-творчих завдань і понять визначається:

- логікою залучення учнів до світу музичного мистецтва і знань про нього, формування навичок і вмінь музичної діяльності;
- віковими особливостями музичного сприймання молодших школярів, початковим рівнем їх музичного розвитку, можливостями диференціації звукового потоку;
- складністю музичних творів і художньо-пізнавальних завдань, віковими можливостями співацького голосу;
- поставленими дидактичними, виховними і розвивальними завданнями, необхідністю встановлення зв'язків між знаннями й іншими складовими змісту музичної освіти.

Опорними елементами змістової структури виступають, де тільки дозволяє навчальний матеріал, розвороти підручника (парна і непарна сторінки), які є своєрідними смисловими блоками змісту.

Враховуючи здатність музичного мислення до згортання і розгортання звукосмислового образу твору, у підручниках використовують візуальні образи творів (ілюстрації до них), які викликають розгортання симультанних (одномоментних) образів певних творів, активізуючи при цьому відповідні емоційні стани учнів.

Вивчення кожної теми завершується блоком запитань і завдань, які мають засвідчити якість засвоєння учнями відповідних музичних знань і вмінь.

Навчально-методичний апарат. Підручники з музичного мистецтва мають передбачати включення учнів до різноманітної музичної діяльності за допомогою різних методів і прийомів.

Насамперед у підручниках реалізується метод наведення, суть якого полягає у такому доборі музичних творів, запитань і завдань, які дають змогу спрямувати музичну діяльність учнів до "розумної" мети.

У розвитку музичного сприймання дітей велику роль відіграє метод порівняння, адже можливості аналізу музичних творів обмежені їхнім невеликим досвідом. Метод же порівняння за контрастом і аналогією дає змогу помітити те, на що учень самостійно може не звернути увагу, дозволяє яскравіше відтінити своєрідність музичних творів, різноманітних жанрів. Завдання на порівняння музичних творів і встановлення подібності й відмінності між ними, включені до підручників, захоплюють дітей, активізують їхню творчу діяльність.

У підручниках реалізується також метод роздумів про музику. Акцент на пісню, танець і марш дозволяє спиратися на реальний

життєвий досвід учнів, на доступні їм явища соціального побутування музики. Оскільки найочевидніші життєві зв'язки музики відображені у жанрових її особливостях, з'ясування жанрової природи певного твору проходить червоною ниткою через систему завдань і запитань, включених до підручників.

Використаний метод аналізу музичного твору дозволив включити до підручників логічні прийоми, за якими музичні твори розглядаються як за окремими ознаками, так і як цілісне явище. На його основі відбувається послідовне, систематичне прилучення учнів до музики, до розуміння її особливостей. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, складніші твори, і це забезпечує розвиток музичної культури учнів. Одночасно з ускладненням змісту музичних творів ускладнюються запитання і завдання, включені до підручників.

Розвитку музично-творчих здібностей учнів сприяє метод творчих завдань, який розглядається як спосіб організації музично-творчої діяльності учнів. Йдеться про створення темброво-ритмічних супроводів, самостійний пошук виконавських засобів виразності, мелодекламацію, створення музичних композицій. Завдання на ці види музично-творчої діяльності пронизують усі засобами підручника ґрунтується на розвитку в учнів здатності до рефлексивного осмислення музичних вражень і переживань. При цьому вони набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями і вміннями, необхідними для сприймання і виконання музики. Відтак підручник націлює мислення дітей на з'ясування того, яка це музика, які почуття і переживання викликає, якими засобами вона цього досягає. Без розвитку музичного мислення неможливе глибоке розуміння музичного твору, тобто усвідомлення його ідеї, характеру, настрою, переданого специфічними засобами музичної виразності. Тому в підручниках значна увага приділялася спрямуванню музичного мислення дітей.

Запитання і завдання, вміщені в підручнику, мають навчати учнів аналізувати почуте, розбиратися в тому, як, якими засобами виражений у музиці її зміст, як втілені ті думки і почуття, що схвилювали слухача, чим композитор досягнув такої сили впливу на слухачів. Спрямованість запитань полягає в тому, щоб не загострювати увагу на деталях, а спрямовувати дітей до їх внутрішнього світу, почуттів і вражень, породжених музикою.

При аналізі музичних творів доцільне використання рухів під музику, адже пластичний рух закладений у самій природі музики – в музичних інтонаціях завжди відчувається зв'язок зі словом, танцем, мімікою, рухами тіла людини. Тому в підручниках ставляться завдання "пластичного інтонування" музики як природного вираження у ході, жести, танцювальному русі почуття, переживання, емоційного змісту твору. Узгоджуючи свої рухи із звучанням музики, діти глибше і зосередженіше вслухаються в неї. Виразний рух не тільки передає вже сформоване переживання, він спонукає до роздумів і тим самим збагачує життєвий досвід дітей.

Розвитку інтонаційно-образного слуху дітей сприяють завдання на виявлення життєвих зв'язків музики, на інтонаційну виразність виконання пісень. Лагідно і рішуче, ніжно і гордо співаючи фрази із пісень, учні знаходять ту характерну інтонацію, яка є основою образу твору, що виконується.

У підручнику реалізується метод роздумів про музику. Акцент на пісню, танець і марш дозволяє опиратися на реальний життєвий досвід дітей, на доступні їм явища соціального побутування музики. Коли учень, відштовхуючись від змісту музики і свого досвіду, осмислює музичні враження, наступає та захопленість, про яку мріє кожен учитель. Зрозуміло, що захопленість музикою (яка насамперед залежить від самого вчителя) виховується не тільки цими роздумам, а й змістовним музикуванням.

В осягненні музики важливу роль відіграють завдання на встановлення аналогій її руху з деякими життєвими процесами: биттям серця, диханням, емоційними хвилями, що виникають внаслідок наростання і спаду психічного напруження тощо. Це стосується й аналогій з явищами природи, створених пошукових ситуацій. Йдеться про завдання на впізнавання музичних жанрів за їх характерними ознаками, упізнавання мелодій за ритмічним рисунком, знаходження виконавських засобів для втілення певного образу.

Значна частина завдань спрямовується на виділення інтонаційних зв'язків твору, стеження за розвитком основних інтонацій; відчуження жанрових ознак як у простих формах (пісня, танець, марш), так і в більш розвинутих; розрізнення на слух національно-стильових особливостей музики та її драматургічний розвиток; виявлення змістовності використаних у творі виразних засобів. Система запитань і завдань створює пошукову ситуацію, мета якої – навчити дітей вслухатися в музичний твір і самостійно розбиратися в ньому.

Глибшому пізнанню музики сприяє включення до підручника творів інших видів мистецтва, насамперед, літератури та живопису. Завдяки зіставленню музичних творів з творами інших видів мистецтва збагачуються уявлення учнів про специфіку музично-образного відображення світу, а розгляд зв'язків музики з життям стає глибшим і повнішим. Це дозволить учням усвідомити, що різні види мистецтва тісно пов'язані між собою і знання одного з них допомагає глибшому сприйняттю й розумінню інших видів мистецтва.

Одним із завдань підручника є організація творчого музикування дітей, яке має розвивати їхні музично-творчі здібності, музично-інтонаційне мислення, активізувати виконавську діяльність. При цьому в підручниках реалізуються дві установки: одна з них спрямована на засвоєння учнями певних норм творчості, інша – на створення умов для музично-творчого пошуку.

У підручниках музична творчість учнів організовується у найпростішій сфері ритмоінтонації й формоутворення, в імпровізації пісенних мелодій, придумуванні нескладних мотивів, інсценуванні сюжетів пісень, пластичному інтонуванні музики, складенні елементарних танців, створенні ігр-драматизацій, темброво-ритмічних супроводів тощо. На організацію такої діяльності дітей спрямовуються відповідні завдання, включені до підручників.

Представлена концепція підручників з музичного мистецтва для початкових класів загальноосвітньої школи успішно реалізована у виданому підручнику з музичного мистецтва для учнів першого класу загальноосвітньої школи (Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 2012).

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ревенчук В. В.

У статті обґрунтовано значущість навчально-мистецької взаємодії як способу організації музичної навчальної діяльності, висвітлено специфіку інструментально-виконавської підготовки у закладах позашкільної спеціалізованої освіти.

Зростання уваги до позашкільної спеціалізованої освіти в умовах її гуманізації, соціальна зацікавленість суспільства у вихованні активної творчої особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення у процесі освітньої діяльності, спонукають до пошуку шляхів удосконалення якості підготовки школярів. Основною метою закладів мистецької освіти є розширення художньо-естетичного досвіду вихованців, формування у них основ розуміння мистецтва як специфічного засобу художнього відображення світу. Втілення цієї мети вимагає відповідної організації навчального процесу.

Як впливає мистецтво на особистість? Мистецтво є суб'єктивним, воно пронизане естетичним началом, поза яким не може існувати. У мистецтві людина виходить за межі раціональності і пізнає те, що не піддається раціональному, науковому пізнанню. Мистецтво залучає до світу художньої реальності; через пізнання творів мистецтва збагачується життєвий досвід, пізнаються духовні цінності. Впливаючи через емоції, почуття і переживання, мистецтво водночас відшліфовує й загострює здатність до інтелектуального мислення, пробуджує фантазію в усіх сферах діяльності людини.

Зміст твору мистецтва є складним і неоднозначним, оскільки є відображенням духовності творця, його думок, сподівань і почуттів. Філософи вказують, що почуття є одиницею взаємодії людини зі світом, особливим видом сприйняття речей. Вони формують мотиви дій, загальні принципи й найвищі ідеали діяльності. З почуттів починається психічна активність людини. Почуття породжують мотивацію, волю, мислення людини, її сприйняття, пам'ять, характер, індивідуальність тощо [1, с. 167].

Музичне мистецтво є універсальним засобом спілкування. Через художню інформацію воно впливає на учасників навчального процесу, які спілкуються з його приводу. Його викладання визначається єдністю дидактичної логіки, вираженої в методиці викладання, та логіки художньої, втіленої в закономірностях самого мистецтва. Способом організації музичної навчальної діяльності є навчально-мистецька взаємодія, яка втілюється шляхом спілкування вчителя з учнем. Її сутністю є не лише взаємовплив учителя й учня, а й опосередкованість впливу мистецтва на обидві сторони навчально-виховного процесу, який можна розглядати: а) як взаємодію вчителя та учня у процесі навчальної діяльності, об'єктом вивчення якої є

мистецтво; б) як процес взаємодії учня з мистецтвом через опосередкований вплив учителя, який керує художньо-пізнавальним процесом. Взаємодія – це спільні прагнення до пізнання мистецтва та оволодіння ним. "Спрямованість взаємодії між автором та учнем при посередництві хорошого вчителя на можливо найглибше проникнення в задуми автора приводить до найкращого вирішення завдання" – підкреслював Генріх Нейгауз [2, с. 168,172].

Ідея об'єднання різних видів мистецтв у освітньому процесі стала однією з пріоритетних у сучасних підходах до мистецької освіти. Вчені наголошують на можливості й необхідності використання в музичній педагогіці художніх образів, створених засобами різних видів мистецтва (музики, живопису, хореографії, театру, поезії тощо), за допомогою яких можна викликати певний настрій, спрямувати емоції слухача чи виконавця в потрібному напрямку. Дослідження психологів доводять, що збудження, які виникають, наприклад, у зорових центрах головного мозку, поширюються й на інші органи. Відтак створюються якісно нові переживання, що виникають на основі цілісної реакції свідомості, а не окремих її частин.

Незважаючи на складність соціально-економічних процесів, які відбуваються у суспільстві, у наш час підвищився попит на додаткові освітні послуги, які надаються закладами позашкільної спеціалізованої освіти, – музичними, хореографічними школами, школами мистецтв тощо. Ці навчально-мистецькі заклади відігравали, відіграють і відіграватимуть важливу роль у системі безперервної освіти учнівської молоді; значною мірою вони сприяють соціалізації особистості учнів, формуванню у них ціннісних орієнтацій.

Метою нашої статі є розкриття особливостей організації музично-освітнього процесу в Ніжинській державній хореографічній школі як одній із складових системи позашкільної освіти Чернігівщини.

Загальновідомо, що хореографія як мистецтво танцю не може існувати без музично-ритмічного супроводу. Такий глибокий взаємозв'язок хореографічного і музичного мистецтв зумовлює значущість музичних дисциплін у системі підготовки учня-хореографа. Важливим компонентом навчально-виховного процесу в Ніжинській хореографічній школі є навчальна дисципліна "Музичний інструмент".

Гра на музичному інструменті відноситься до активних видів музичної діяльності. Вчені-педагоги зазначають, що пізнавально-

творчі можливості дітей розвиваються саме в активній музичній діяльності. Саме власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань (О. Ростовський). У процесі сприймання учнем музики включається досвід його безпосередніх переживань і роздумів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики.

Порівняльний аналіз музично-освітнього процесу в закладах позашкільної спеціалізованої освіти м. Ніжина дав можливість виявити особливості його організації у хореографічній школі, а саме:

- навчальний предмет "Музичний інструмент" у Ніжинській хореографічній школі належить до циклу обов'язкових лише до IV класу. В подальшому діти можуть займатися грою на музичному інструменті за власним бажанням;

- у школі навчаються діти досить різного рівня музичних здібностей – при вступі до школи рівень музичних здібностей не контролюється, а діагностується вчителем уже на початковому етапі навчання гри на інструменті;

- обмежена кількість годин, відведених навчальною програмою на заняття музикою (одна академічна година на тиждень), на вивчення музичної грамоти (три роки по одній академічній годині на тиждень);

- відсутність у навчальному плані предмету "Музична література", що дещо обмежує музичний кругозір учня та складає додаткове навантаження на викладачів з музичного інструменту;

- психологічна установка учнів і батьків на першочергове вивчення численних предметів хореографічного циклу;

- неможливість організації батьками повноцінних домашніх занять учнів на музичному інструменті через його відсутність (близько 40 %);

- велика занятість дітей у хореографічних концертних програмах, конкурсах, фестивалях (міських, всеукраїнських, міжнародних) тощо.

Зрозуміло, що вказані особливості продиктовані специфікою даного навчального закладу та його хореографічним спрямуванням. Однак вони неминуче відбиваються на обсязі та рівні складності навчально-виконавського репертуару, яким оволодівають учні. Відтак викладачами хореографічної школи була розроблена навчальна

програма з предмету "Музичний інструмент" (укладачі – В. В. Ревенчук, Л. В. Бобир), яка враховує особливості музично-освітнього процесу в даному навчальному закладі.

Специфіка навчання в інструментальному класі пов'язана з індивідуальними особливостями кожного окремого учня та індивідуальною формою проведення занять. Це дає можливість викладачам зрозуміти особливості фізичних, інтелектуальних, музичних даних кожної дитини, підібрати відповідні методи роботи, скоординувати темпи розвитку.

Викладачі з фаху підтримують тісний контакт з викладачами хореографічних дисциплін, батьками. Вони усвідомлюють, що планування навчальної роботи та підбір навчального матеріалу є важливим чинником доцільної організації музично-освітнього процесу. Тому при виборі навчального репертуару враховується, передусім, його змістовність та відповідність рівню виконавської підготовки учня, а також:

- поєднання інтересу до нього з боку учня, різноманітності (у змістовно-стильовому, жанровому, технічному аспектах) та корисності (спрямованість на розвиток найслабших сторін учня);
- сприяння вихованню художнього смаку, вдосконаленню технічної майстерності, артистичної яскравості;
- ґрунтування на принципах перспективності, систематичності й послідовності, науковості та доступності.

Які аспекти музично-освітнього процесу є об'єктом постійної уваги вчителів гри на музичному інструменті? Найголовнішим завданням є постійна активізація мотивів до музичної діяльності через:

- створення ситуації художньо-пізнавального інтересу шляхом включення до навчального репертуару яскравих високохудожніх музичних творів (перевага надається творам танцювальних жанрів);
- особистий показ вчителем музичного твору, що вивчається;
- щире ставлення до особистості учня, налагодження емоційно-особистісних стосунків з ним, розуміння його проблем, забезпечення позитивно-емоційного фону навчання, створення психологічно комфортного для учня навчального середовища, досягнення внутрішньої розкутості, відношень співробітництва;
- залучення учня до самооцінювання власного виконання, формування адекватної самооцінки, стимулювання самостійності в художньо-творчій діяльності;

– спрямування учнів на активне сприймання музичних творів, цілеспрямоване формування в них умінь виразно, змістовно, художньо переконливо виконувати музичні твори, по можливості технічно досконало втілювати їх зміст, аналізувати власне виконання;

– використання різноманітних форм навчання і виховання (участь учнів школи у відкритих академічних та тематичних концертах, зустрічі з відомими музикантами, колективами, поїздки у різного роду музеї тощо).

Усвідомлення викладачами специфіки інструментально-виконавської підготовки учнів у хореографічній школі та важливості доцільної організації музично-освітньої діяльності учнів у інструментальному класі неминуче відображається на ставленні учнів до процесу навчання гри на фортепіано. Відтак, незважаючи на те, що після IV класу учні мають можливість відмовитися від занять у інструментальному класі, значна їх кількість продовжує навчання. Відчувши впевненість у власних силах (більшу чи меншу), учні виявляють бажання займатися на музичному інструменті й надалі. Глибоко усвідомлюючи цінність музичних занять для учня-хореографа, дирекція школи надає можливість дітям продовжувати заняття музикою.

Напрацьована у школі система музичного виховання вирізняється гнучким індивідуальним підходом до особистості кожного учня і вбирає в себе найновіші досягнення української та зарубіжної педагогіки. У процесі занять діти опановують досить складним навчальним репертуаром – це музичні твори різних стилів, жанрів і форм. Діти знайомляться з основами поліфонії, виконують твори великої форми (в тому числі й концерти), музичні п'єси та технічний матеріал різної складності, ансамблі тощо.

В чому феномен Ніжинської державної хореографічної школи? На нашу думку, справа тут не в особливих здібностях викладачів та учнів, а в комплексному підході до організації навчально-виховного процесу. Синтез мистецтв, яким оволодівають учні хореографічної школи (танець, інструментальне виконавство, спів), є тим інструментом, який спрямовується на виховання особистості учня; особистості, яка вмєє цінувати прекрасне та самовиражатися засобами танцю, музики, вокалу, малювання тощо.

Отже, доцільна організація музично-освітнього процесу є важливою проблемою музичної педагогіки. Вирішення її в межах даного навчального закладу є свідченням того, що, попри багато-

річну історію, Ніжинська хореографічна школа сьогодні є навчальним закладом нового типу. Тут гармонійно поєднуються традиції і сучасні методики викладання, високий професійний потенціал самовідданих викладачів і обдарованість учнів. Юні хореографи, музиканти, які щодня заповнюють шкільні аудиторії, є втіленням наших надій на майбутнє, носіями культурних надбань нашої держави.

Література

1. Грот Н. Я. Значение чувства в познании и деятельности человека / Н. Я. Грот / Философия и ее общие задачи. – М., 1904. – С. 162–194.
2. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры [записки педагога]: / Генрих Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Хоменко З. В.

У статті розкрито сутність поняття комунікативної компетентності в сучасних наукових дослідженнях.

На сучасному етапі особливої актуальності та значущості набуває проблема творчого розвитку особистості. У наш час жодна галузь людської діяльності неможлива поза творчістю, а особливо – праця педагога-музиканта. Профіль роботи випускників факультету культури і мистецтв вимагає синтезу якостей, які б сприяли активному усвідомленню та якісному відтворенню змісту професійної діяльності. Безумовно, у процесі професійної діяльності саме опосередковане індивідуальним досвідом ставлення людини до праці є однією з основних умов професійного розвитку майбутнього учителя, а це, насамперед, зростання, інтеграція та реалізація в педагогічній праці професійно необхідних особистісних якостей та здібностей, фахових знань та умінь на основі ефективного відбору змісту професійної освіти та якісного перетворення майбутнім учителем свого внутрішнього світу, що веде до принципово нового способу життя та діяльності.

Проблема формування комунікативної компетентності знаходиться на перетині уваги психологів і педагогів (М. Василик, Н. Гімпель, Т. Гончар, М. Жукова, Л. Землякова, І. Зимня, В. Злівков, В. Камекін, І. Колесникова, І. Макаровська, А. Маркова, Г. Ніколаєва, І. Сергєєв, С. Шапошнікова, тощо). Психолого-педагогічні проблеми спілкування досліджували в своїх працях С. Архангельський, Л. Виготський, Р. Дериглазова, В. Злівков, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Лісова, В. Максимова, А. Мудрик, В. М'ясищев, Б. Паригін, С. Рубінштейн, В. Сластьоніна, В. Сухомлинський, С. Шапошнікова, Т. Шибутані, та ін.

У загально-філософському розумінні – комунікація – це специфічний для суб'єктів спосіб взаємовідносин, буття людини у стосунках з іншими людьми; передача певних даних та обмін інформацією, спілкування [3].

У психологічних дослідженнях комунікація (від лат. *Communication* – спілкування) – поняття, що є близьким до розуміння терміну спілкування, але більш об'ємне за змістом. Це зв'язок, у ході якого відбувається обмін інформацією між системами в живій і неживій природі.[4;62]. Комунікативний акт з точки зору психології аналізується та оцінюється за наступними компонентами:

- адресант – суб'єкт комунікації;
- адресат – кому спрямоване повідомлення;
- повідомлення – переданий зміст;
- код – засіб передачі повідомлення;
- канал зв'язку;

У педагогічному аспекті категорія комунікативності розглядається як процес взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу. На думку багатьох науковців, зокрема Н. Кузьминої, Л. Мітіної, О. Рудницької, комунікативність слід розглядати як важливу складову педагогічної культури майбутнього вчителя, що зумовлює важливу проблему педагогічного спілкування, є "ядром професіоналізму вчителя". Відбувається такий вид спілкування на рівні "учитель – учні", "педагог – вихованець".

Під час спілкування можливе використання вербального та невербального засобів. Іншими словами, поміж інших комунікативний акт обслуговується і засобами немовними. Серед них виділяються такі засоби:

- оптико-кінетичні – жести, міміка, пантоміміка;
- паралінгвістичні – якість голосу, його діапазон, тональність;

- екстралінгвістичні – паузи, темп мовлення, плач, сміх;
- просторово-часові – взаємне розташування партнерів, часові затримки початку спілкування тощо;
- канал зв'язку;
- результат – те, що досягнуте у підсумку комунікації.

Можливість спілкування – один із компонентів, що формують та розвивають компетентність загалом, та комунікативну компетентність – зокрема.

У багатьох працях термін "компетенція" / "компетентність" – має широке тлумачення. Воно охоплює досить різні явища: розумові дії (процеси, функції), особистісні якості вчителя, мотиваційні тенденції, ціннісні орієнтації, особливості міжособистісної взаємодії, практичні уміння, навички тощо.

Сучасні дидакти наголошують на необхідності розмежування понять "компетенція" та "компетентність", та їх чіткого визначення. Компетенція – (від лат. *Competo* – відповідаю, підхожу) – знання та досвід в тій чи іншій галузі, сфері. Компетенції є поєднанням знань, умінь та досвіду особистості. Це здатність вирішувати практичні завдання в різних сферах життя та діяльності на базі теоретичних знань та практичного досвіду.[2; 59].

Якщо ж поринути у глибини філологічних тонкощів, то достатньо чітко виділяться дві протилежні точки зору на сутність цих понять.

Одна із них, представлена М. Бершадським, полягає в тому, що поняття компетентності не містить будь-яких принципово нових компонентів, що поповнювали б зміст поняття "уміння"; тому всі розмови про компетентність та компетенції постають перед нами як дещо надумані, як ті, що призовані приховати старі проблеми під новим одягом.

Протилежна точка зору базується на тому, що компетентністний підхід відображає основні аспекти процесу модернізації:

- компетентність є радикальним засобом модернізації (Б. Д. Ельконін);
- компетентність характеризується можливістю перенесення здібності в умови, відмінні від тих, в яких ця компетентність виникла з самого початку (В. В. Башев);
- компетентність визначається як готовність спеціаліста включитись у певну діяльність" (А. М. Аронов);

– компетентність розглядається як атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності (П. Г. Щедровицький).

А. Хуторской розуміє під компетенцією сукупність якостей особистості, що необхідні для її функціонування в конкретній галузі діяльності, тоді як "компетентність", на його думку, – вже сформована особистісна якість (сукупність якостей) студента та мінімальний досвід діяльності в заданій сфері, тобто володіння студентом відповідною компетенцією. [3; 245] А. Бермус аналізуючи дані поняття, пропонує власну трактовку: компетентність як "здатність до вирішення завдань та готовність до своєї особистої професійної ролі в тій чи іншій сфері діяльності". Відповідно, компетенція уявляється, в першу чергу, роботодавцями та суспільством у вигляді деяких специфічних очікувань, безпосередньо пов'язаних із професійною діяльністю майбутнього вчителя музики. Наразі, саме рівень відповідності індивідуальних показників – очікуванням роботодавця та суспільства і закладений в якості основного показника компетентності [1].

В. Шапар у "Сучасному тлумачному психологічному словнику" визначає компетентність як психосоціальну якість, що означає силу і впевненість, які виходять із почуття власної успішності та корисності, дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з довкіллям, а також здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин. Така якість формується в ході освоєння індивідом систем спілкування і включення в спільну діяльність. У компетентності В. Шапар розглядає уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; правильно визначати особистісні риси й емоційні стани інших людей; обирати адекватні способи поводження з людьми і реалізовувати ці способи у процесі взаємодії. Особливу роль у цьому процесі відіграє вміння поставити себе на місце іншого. [5; 266]

Таким чином, компетенції як теоретичні надбання, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей та відносин) виявляються в компетентностях людини як особистісна, інтегративна, формуюча якість, що виявляється в адекватності вирішення професійних та соціальних завдань.

М. Жукова наголошує, що для майбутнього вчителя педагогічне спілкування, здібності емоційно-вольової сфери, що формують комунікативну та емоційну компетентність, є професійно значущими.

Володіння та використання навичок цілепокладання, планування, прогнозування, залучення адекватних методів, способів визначають педагогічну компетентність.

Ефективність та результативність підготовки майбутніх учителів до роботи з самодіяльним дитячим хоровим колективом можна забезпечити за умови реалізації викладачем синтезу педагогічних підходів: особистісно-діяльнісного, змістовно-процесуального, діалогічного, імітаційно-ігрового та компетентнісного.

Від розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів музики істотно залежить ефективність навчально-виховного процесу, адже саме рівень комунікативної компетентності вчителя музики – це здатність до педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування – це професійне спілкування педагога з дітьми, що спрямоване на вирішення завдань навчання, розвитку та виховання". Здатність до педагогічного спілкування, у свою чергу, передбачає встановлення художньо-комунікативних зв'язків учасників педагогічного процесу.

Отже, можливість спілкування – один із факторів, що формують та розвивають комунікативну компетентність. Ми визначаємо комунікативну компетентність майбутнього вчителя музики як здатність до педагогічного спілкування, інтелектуальний та особистісно обумовлений досвід професійної діяльності, що передбачає узагальнений рівень фахово необхідних ґрунтовних умінь та навичок, і характеризується здатністю та готовністю актуалізувати накопичені знання та вміння, використовувати їх, зокрема, у процесі колективного хорового виконання. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики – визначальна складова його педагогічної культури, що передбачає здійснення комунікативних актів у процесі художнього спілкування як на вербальному, так і невербальному рівні.

Література

1. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Бермус А. Г. // Интернет – журнал "Эйдос". – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005>. – Назва з екрана.
2. Музыка і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Рудницька О. П. – К. : ГІМН, 1998. – С. 58–66.

3. Степашкіна Л. Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции // Интернет – журнал "Эйдос". – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>. – Назва з екрана.

4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

5. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

УДК 78:371.036

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ МУЗИЧНОСТІ

Коваль О. В.

Стаття присвячена важливій проблемі мистецької педагогіки формуванню особистісної музичності. Розкриваються основні шляхи її вирішення.

Формування та розвиток музичності учнів є важливою проблемою мистецької педагогіки й одним із її головних пріоритетів, що відображено у найвагомійших здобутках педагогічної науки і практики. Сучасний стан її вивчення можна охарактеризувати як етап пошуку таких шляхів і методів, які б давали змогу виявляти і розвивати здібності кожної дитини. Вагомим внеском у розробку цього питання стали праці В. Анісімова, Н. Ветлугіної, Е. Голубевої, Н. Лейтеса, С. Науменко, В. Петрушина, С. Сисоевої, О. Смоліної, К. Тарасової та ін. Незважаючи на те, що ця проблема розробляється досить активно, і вчитель має в своєму арсеналі більш-менш обґрунтовані методики формування музичності, вони поки що не відповідають повною мірою запитам сучасної школи, оскільки недостатньо враховують особистісний підхід до музичної освіти дітей.

Виходячи з цього, завдання статті полягає у розгляді проблеми формування музичності школярів у контексті особистісно-зорієнтованого підходу.

Завдання мистецької освіти, як правило, стосуються насамперед формування спеціальних здібностей та вмій і не охоплюють вимог особистісного розвитку, здатності усвідомлювати ті зміни, які відбулися у дітей під впливом художніх вражень. Своєрідність мистецтва полягає саме в тому, що воно потребує від реципієнта здатності відчувати красу твору, і водночас осмислювати свої переживання, самого себе, вести художній діалог у площині своїх людських можливостей [3, с. 9–10]. Відтак поняття об'єкта педагогічного впливу при формуванні музичності значно розширюється, адже ним виступає вже не просто учень, а особистість – цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей [1, с. 243].

Виходячи з цього, у формуванні музичності школярів особливого значення набуває особистісно-зорієнтований підхід. Цей підхід ми розуміємо як послідовне ставлення до учня як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід є базовою ціннісною орієнтацією вчителя, яка визначає його позицію при взаємодії з кожною дитиною і колективом.

Відомо, що формування музичних здібностей молодших школярів – тривалий і складний процес розвитку тісно пов'язаних між собою елементів музичності в їх індивідуально-неповторному поєднанні, які виявляються і функціонують у конкретній діяльності кожного учня. Багато років точаться дискусії з приводу того, якою має бути методика її формування в учнів початкових класів, як вдосконалити та підвищити ефективність музичної освіти. Остаточної відповіді поки що нема, однак дедалі більше дослідників схиляються до думки про індивідуалізацію цього процесу.

Відкритими залишаються й інші питання. Як це зробити в умовах колективного навчання? Чи може взагалі урок музики в школі забезпечити індивідуальний підхід, і якщо так, то яким він має бути, яка роль належить вчителю, і які перспективи вирішення даної проблеми?

Звичайно, кращого результату можна досягти на індивідуальних заняттях, адже учень постійно знаходиться в полі зору вчителя, який миттєво відреагує на ту чи іншу педагогічну ситуацію, скоригує навчальний процес тощо. Іншими словами, вчитель може застосовувати такі педагогічні впливи, які будуть спрямовані на конкретну дитину з метою досягнення нею найвищого результату. При цьому він спиратиметься на рівень розвитку її індивідуальної

музичності, музичний і життєвий досвід, розумітиме внутрішній неповторний світ учня, характер, темперамент, що врешті складає особистість у всій багатогранності й неповторності власного "Я".

Відомо, що життєвий досвід кожної дитини завжди впливає на її індивідуальну музичність, і вона в цьому зв'язку вже набуває характеристик такого складного утворення, як особистісна музичність, яку ми розуміємо як складну динамічну індивідуально-психологічну властивість особистості; якісний взаємозв'язок анатомо-фізіологічних задатків, музичних здібностей, смаків, уподобань; музичного і життєвого досвіду, характеру, темпераменту тощо, які забезпечують продуктивність певного виду музичної діяльності та неповторність її результатів. Вона передбачає й більш складний підхід до формування, адже на перше місце вже виходить особистість дитини з її індивідуально-неповторною музичністю.

Чи можна в умовах класу застосувати особистісно-зорієнтований підхід до формування особистісної музичності? Завдання складне і відповідальне.

Сучасне розуміння особистісного-зорієнтованого підходу і можливості його застосування при формуванні музичності в загальноосвітній школі визначили ще в 60-ті роки представники напряму гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкль), які твердили, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли школа служитиме лабораторією для відкриття унікального "Я" кожної дитини. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні та розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, здійсненні особистісно-значущих самовизначення, самореалізації і самоствердження [1, с. 243].

Якою буде ефективність даного підходу на уроках музики? Особистісно-зорієнтоване навчання і виховання передбачає пошук таких шляхів і методів, які б змогли забезпечити розвиток природної музичності дітей, врахувати їх можливості, інтереси, потреби. При цьому особистість учня має бути основною ланкою процесу формування особистісної музичності на уроці, а діяльність свідомою, активною, творчою, глибоко-особистісною.

В сучасних умовах гуманізації освіти, варіативності її форм, диференціації та інтеграції змісту, особистісно-зорієнтоване навчання і виховання зумовлює необхідність переосмислення сфери

виховання творчої особистості засобами музичного мистецтва; розробки і впровадження ефективних методик і технологій, що відповідають сучасним науковим уявленням; створення відповідних умов формування особистісної музичності (забезпечення особистісно-зорієнтованого характеру взаємодії вчителя й учнів у навчально-виховному процесі під час опанування музичного мистецтва; стимулювання творчої самореалізації дітей молодшого шкільного віку в процесі музичної діяльності; створення емоційно сприятливого навчально-виховного середовища; вироблення стратегії діяльності, яка будується на гуманізації спілкування, діалогізації, співтворчості; стимулювання активності, самостійності, ініціативи, емоційності спілкування з проявами поваги, доброзичливості учасників педагогічного процесу).

У практичній роботі вчитель має надавати перевагу методам стимулювання, які забезпечують особистісну спрямованість і впливають на творче самовдосконалення, ціннісне ставлення до особистості; створювати емоційно-збагачене навчально-виховне середовище, в якому пануватиме атмосфера довіри, взаємоповаги до думок і дій кожної дитини; підтримувати гуманний характер педагогічної взаємодії суб'єктів навчання на основі співпраці, співтворчості й діалогу. Це дозволяє знімати почуття невпевненості в собі, страху перед негативним оцінним судженням, сприяє встановленню дружніх взаємовідносин суб'єктів навчання, підвищує цінність особистості.

Формування особистісної музичності має ґрунтуватися на певних принципах, найважливішими з яких, на нашу думку, є: принцип спрямування педагогічних впливів на виховання особистісного ставлення учнів до музики; принцип орієнтації на духовний розвиток особистості засобами музики; принцип опори на внутрішні сили й можливості учнів у музичній діяльності; принцип орієнтації на художньо-естетичні потреби, смаки і уподобання школярів; принцип активізації музично-творчої діяльності; принцип зв'язку музики з життям; принцип опори на життєвий досвід школярів.

Ефективність особистісно-зорієнтованого підходу значною мірою визначається особистістю самого вчителя, його музичним талантом і педагогічною майстерністю, багатством інтелекту і душевною чуйністю, світоглядом і професійною підготовкою. Він повинен по-справжньому любити музику і вміти захопити нею дітей [2, с. 223–235]. Водночас він має сформулювати й розвинути в дітей

вміння вільно творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення. Це складне педагогічне завдання, але вирішення його забезпечить розвиток внутрішніх можливостей, відкриє шляхи і створить умови для реалізації і самореалізації особистості.

У процесі розв'язання проблеми формування особистісної музичності молодших школярів виникає низка суперечностей між метою і завданням інноваційної системи гуманітарної освіти та традиційним змістом і технологіями викладання музики в початковій школі, між значним художньо-виховним потенціалом музичного мистецтва і недостатньою його реалізацією в існуючій навчально-виховній практиці.

Звичайно, висвітлені питання не вичерпують усіх аспектів порушеної проблеми, а лише визначають шляхи її вирішення. Однак, на нашу думку, визначені підходи дозволять ефективніше формувати особистісну музичність в умовах загальноосвітньої школи.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
3. Художня освіта і проблеми виховання молоді : Збірник наукових статей / Кол. авт. : Рудницька О. П., Уланова С. І., Ростовський О. Я. та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – 164 с.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНИХ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Крицький В. М.

У статті розглядаються методичні засади формування діагностичних музично-виконавських умінь як необхідної професійної якості музиканта-виконавця. Виділено та обґрунтовано інтегруючий метод ефективного формування діагностичних музично-виконавських умінь – метод

діагностико-педагогічного музично-виконавського аналізу. Визначено структуру та методичні особливості етапів формування діагностичних музично-виконавських умінь.

Музично-виконавська діяльність вимагає від виконавця володіння широким комплексом спеціальних умінь, серед яких визначальне місце посідає здатність контролювати та оцінювати як процес, так і результат цієї складної діяльності.

У контексті нашого дослідження контроль та оцінку в музично-виконавському процесі ми розглядаємо як необхідні складові цілісної музично-виконавської діагностичної діяльності.

Як показує практика, діагностичні музично-виконавські вміння в процесі підготовки, як правило, або зовсім не формуються, або ж формуються опосередковано-побіжно, з непередбачуваним результатом. У наукових дослідженнях із питань музично-виконавської підготовки проблема формування діагностичних музично-виконавських умінь як предмет вивчення не виділяється. Зрозуміло, що як методичні принципи, так і конкретні методики формування цього складного комплексного вміння на сьогоднішній день не розроблені.

Не зважаючи на недостатню увагу до цієї проблеми з боку сучасної науки, багато видатних музикантів-педагогів безпосередньо чи опосередковано вказують на "необхідність усвідомленого аналізу та оцінки якості виконання", "встановлення причин недоліків, неточностей чи відхилень", "передбачення можливостей у вирішенні виконавських задач" тощо, що безумовно і є нічим іншим, як діагностичною музично-виконавською діяльністю. Так, Г. Ципін зазначає: "Професійні артисти та педагоги ... зазвичай пробують розібратися: у чому сутність труднощі? Яка першопричина її?...". І далі, посилаючись на Г. Бюлова, Г. Ципін указує: "У будь-якому випадку, важливо розібратися – у чому камінь спотикання, оскільки розпізнання труднощів є вже наполовину їх вирішення. Зрозумівши першопричину виконавської (технічної) неполадки, є сподівання виправити її. В іншому випадку заняття перетворюються в безкорисну працю" [1, 173]. Зі сказаного видно, наскільки важливо навчити музиканта-виконавця вміння "розібратися" із труднощами, розпізнати їх, з'ясувати їх першопричини, а і знайти шляхи їх здолання. "Не шляхом повторних наскоків на труднощі, а шляхом аналізу проблеми можливо досягнути її вирішення", – вказував

Ф. Бузоні [2]. Безумовно, що йдеться про оцінно-діагностичну діяльність. Тільки повноцінно продіагностувавши ситуацію (якість виконання), можна говорити про можливість її виправлення чи вдосконалення. Б. Гутніков у цьому зв'язку вказує: "...методика "екстенсивного" підходу до виховання інструменталіста у мене змінилась "інтенсивними" прийомами розвитку. Я свідомо прагну до того, щоб мій вплив на учня набрав максимально "концентрованого" характеру: із безлічі проблем виділяю кардинальні, вирішивши які, студент зможе досягнути різних якісних зрушень у своїй грі...". І далі: "тут вимагається напружене інтелектуальне зусилля, кропіткий аналіз і відсів фактів, поки не виявиш приховані причини труднощів, що виникають" [3, 39].

Виходячи з того, що діагностика є діяльністю, яка спрямована на виявлення стану чи якостей (позитивних чи негативних) об'єкта, з метою їх змін чи перетворень, сутність діагностичної діяльності в музично-виконавському процесі ми розуміємо як поточний контроль, аналіз та оцінку якості музичного виконання з усвідомленим установленням причин відхилень та оперативним реагуванням, знаючи способи корекції, на виконавський результат.

Дослідження показують, що ефективність формування діагностичних музично-виконавських умінь обумовлене: системним інформаційним забезпеченням знаннями структури та змісту діагностичної діяльності в музично-виконавському процесі при вивченні музичних творів; цілеспрямованим формуванням узагальненої моделі способу музично-виконавської діяльності, побудованої на основі логіки виконавсько-діагностичного процесу; поетапним формуванням діагностичних музично-виконавських умінь у напрямку від безпосередньо-емоційних вражень до усвідомленої оцінно-діагностичної діяльності.

Однак, як відомо, досягнення мети значною мірою залежить від педагогічних методів та прийомів, що використовуються в навчальному процесі.

Специфіка музично-виконавської підготовки вимагає й використання специфічних методів. Головною особливістю процесу музично-виконавської підготовки є те, що зміст та обсяг завдань, умінь та навичок визначаються необхідністю та достатністю у вирішенні художніх та технічних музично-виконавських задач, з якими стикається виконавець при вивченні твору. Звідси й випливають специфічність та складність у застосуванні тих чи інших методів.

Оскільки використання тих чи інших методів безпосередньо пов'язано зі змістом предмета вивчення, основним завданням у пошуку найбільш ефективних методів та прийомів є виділення цілісного інтегруючого методу, який би, з одного боку, був безпосередньо зорієнтований на предмет вивчення та забезпечував результативність навчання в досягненні основної мети, з іншого – давав можливість динамічного використання інших педагогічно доцільних методів та прийомів. Тенденція до інтеграції різноманітних методів у методичні комплекси чи групи з виділенням їх ключових ланок спостерігається в багатьох дослідженнях (Л. Арчажнікова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.). Виходячи з того, що предметом дослідження є формування діагностичних музично-виконавських умінь як необхідної професійної якості музиканта-виконавця, та враховуючи специфіку музично-виконавської підготовки, таким інтегруючим методом буде метод діагностико-педагогічного музично-виконавського аналізу. Як показують дослідження, цей метод безпосередньо зорієнтований на вид діяльності, що є предметом формування, повноцінно забезпечує реалізацію виділених педагогічних умов та дає можливість використання комплексу загальнодидактичних педагогічно доцільних форм і методів навчання.

Сутність методу діагностико-педагогічного музично-виконавського аналізу полягає в тому, що в процесі роботи з музичними творами, з одного боку, за певними параметрами відбувається постійний оцінно-діагностичний аналіз якості (художньої та технічної) музичного виконання, з іншого – накопичуються необхідні знання та формується комплекс необхідних діагностичних умінь та навичок, що врешті стають способом діяльності при роботі з музичними творами.

Оскільки предметом діагностування виступають дві основні складові музично-виконавського процесу – художність та технічність, то діагностика має відбуватися у двох напрямках – відповідності художнього виконавського результату змісту музичного твору та відповідності технічної довершеності втілення художньому музично-виконавському задуму.

Реалізується метод діагностико-педагогічного музично-виконавського аналізу в процесі роботи з музичними творами за допомогою різноманітних загальнодидактичних методів та прийомів, що

ситуативно визначаються безпосередньо педагогічною необхідністю. Так, при діагностиці відповідності художнього виконавського результату змісту музичного твору можуть бути використані методи, що спрямовані на актуалізацію знань, наприклад, стильових особливостей епохи чи автора. Такими методами можуть бути методи співставлення та порівняння, аналогії та протиставлення. При діагностиці відповідності виконавських засобів виразності художній доцільності продуктивно можуть бути використані такі методи як наведення та спостереження, пояснення та ілюстрації, порівняння та зіставлення тощо. При діагностиці якості технічної довершеності виконання ефективно можуть бути використані такі методи, як метод причинно-наслідкового зв'язку, коли, наприклад, виявивши певні технічні неточності, насамперед установлюється їх причина, потім знаходяться способи їх усунення та контролюється результат.

Розглядаючи метод діагностично-педагогічного музично-виконавського аналізу як узагальнену модель способу музично-виконавської діяльності, побудованої на основі логіки виконавсько-діагностичного процесу, важливою складовою є цілісність та повноцінність її засвоєння. На нашу думку, в основу структури формування музично-виконавських діагностичних умінь, а відповідно й методів, має бути покладена логіка усвідомленої оцінно-діагностичної діяльності та концепція поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), сутність якої полягає у поступовому переході діяльності від зовнішньої розгорнутої, матеріалізованої, до згорнутої внутрішньої розумової діяльності. У контексті досліджуваної проблеми, формування діагностичних музично-виконавських умінь має поетапно рухатись від безпосередньо-емоційних вражень до усвідомленої оцінно-діагностичної діяльності.

Одним із шляхів формування усвідомленої музично-виконавської, у тому числі діагностичної діяльності, є опосередкованість музично-виконавської діяльності вербалізованою, яка у процесі навчання на кожному із етапів має певну міру вираження та виконує специфічну функцію. На важливість вербалізації у формуванні усвідомленості діяльності вказують багато вчених (Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Талізін, Д. Узнадзе, М. Мікулінська та ін.).

Структура етапності у формуванні діагностичних музично-виконавських умінь визначається загальною логікою формування розумових дій. У нашому дослідженні ми виділили три основні

свідомо фіксовані та контрольовані етапи: засвоєння узагальнених прийомів діагностичної музично-виконавської діяльності, їх кероване скорочення та адаптація умінь до умов, що змінюються. Для кожного із виділених етапів характерна певна міра співвідношення вербалізації та музичного виконання. На першому етапі засвоєння студенти мають засвоїти узагальнені прийоми та способи дій у розгорнутому, зовнішньо вираженому та свідомо контрольованому вигляді (переважно вербалізований етап).

Метою другого етапу є керування процесом скорочення розгорнутої зовнішньої діяльності у внутрішню згорнуту розумову діяльність. Кероване скорочення дій та переведення їх у внутрішній план забезпечить поступове "згортання" розгорнутих вербалізованих процесів і, врешті, формування способу діагностичної музично-виконавської діяльності. На цьому етапі вербалізованість вибірково й набирає характеру коментування.

Сутність третього етапу полягає у формуванні здатності до застосування сформованих умінь стосовно умов, що змінюються. Цей етап є скоріше етапом корекції та контролю, оскільки передбачається, що за умов формування прийомів та дій на першому етапі та керованому переведенні способу діяльності у внутрішню згорнуту діяльність забезпечується здатність до перенесення сформованих умінь в інші умови. Під іншими умовами або умовами, що змінюються, треба розуміти різноманіття творів за стильовими, жанровими та іншими ознаками.

Таким чином, метод діагностико-педагогічного музично-виконавського аналізу є інтегруючим, безпосередньо зорієнтованим на вид діяльності, що є предметом формування, забезпечує повноцінну реалізацію художніх та педагогічних завдань. Реалізується метод діагностично-педагогічного музично-виконавського аналізу в процесі роботи з музичними творами за допомогою різноманітних загальнодидактичних методів та прийомів, що ситуативно визначаються безпосередньо педагогічною необхідністю. В основу структури формування музично-виконавських діагностичних умінь, а відповідно й методів, покладена логіка усвідомленої оцінно-діагностичної діяльності та концепція поетапного формування розумових дій, сутність якої полягає у поступовому переході діяльності від зовнішньої розгорнутої, матеріалізованої, до згорнутої внутрішньої розумової діяльності, що реалізується у поетапному

формуванні діагностичних музично-виконавських умінь від безпосередньо-емоційних вражень – до усвідомленої оцінно-діагностичної діяльності.

Література

1. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 320 с.
2. Цит. по: Коган Г. М. Ферручио Бузони. – М., 1964. – С. 100.
3. Гутников Б. Об искусстве скрипичной игры / Б. Гутников. – Л. : Музыка, 1988. – 56 с.

УДК 374.134:792.8

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКІ ЗДІБНОСТІ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА"

Пархоменко О. М.

У статті розкрито сутність балетмейстерських здібностей педагога-хореографа. Розглядаються основні чинники, які впливають на розвиток як педагогічних, так і спеціальних здібностей майбутніх балетмейстерів-педагогів.

Вища педагогічна освіта в Україні покликана забезпечувати підготовку фахівця, здатного до самовдосконалення, саморегуляції своїх дій, який володіє вміннями мислити самостійно і критично, орієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток. Завдання, поставленні перед сучасною хореографічною освітою, вимагають відповідних змін і в професійній підготовці педагога-хореографа.

Коли ми намагаємося зрозуміти і пояснити, чому різні люди, обставинами життя поставлені в однакові чи приблизно однакові умови, досягають різних успіхів, ми звертаємося до поняття здібності, вважаючи, що відмінність в успіхах можна цілком задовільно пояснити ними. Це ж поняття використовується нами тоді, коли потрібно усвідомити, через що одні люди швидше і краще, ніж інші, засвоюють знання, вміння і навички. Що ж таке здібності?

Термін "здібності", незважаючи на його давнє та широке застосування в психології, наявність у літературі багатьох його визначень, неоднозначний.

Психологи стверджують, що здібність – це сукупність уроджених анатомо-фізіологічних і набутих регуляційних властивостей, що визначають психічні можливості людини в різноманітних видах діяльності [3, с. 96].

Значний внесок у розробку загальної теорії здібностей вніс вітчизняний вчений Б. М. Теплов. У понятті "здібності", за Тепловим, містяться три ідеї. По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої. По-друге, здібностями називають не будь-які індивідуальні особливості, а лише ті, що мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності або багатьох діяльностей. По-третє, поняття "здібність" не зводиться до тих знань, навичок чи умінь, які вже вироблені у конкретної людини.

Здібності, вважав Б. М. Теплов, не можуть існувати інакше, як у постійному процесі розвитку. Здібність, яка не розвивається, якою на практиці людина перестає користуватися, з часом втрачається. Тільки завдяки постійним вправам, пов'язаним із систематичними заняттями такими складними видами людської діяльності, як музика, хореографія, технічна і художня творчість, математика, спорт тощо, ми підтримуємо в собі та розвиваємо далі відповідні здібності [5, с. 37].

Які здібності повинен мати балетмейстер і якими знаннями, уміннями та навичками повинен оволодіти?

З огляду на це, нами було визначено завдання даної статті – обґрунтувати сутність балетмейстерських здібностей педагога-хореографа.

Виділяють загальні й спеціальні здібності. Загальні здібності визначають високий рівень сприймання, мислення, запам'ятовування, уваги та інших психічних процесів, що є необхідним для успішної життєдіяльності. Спеціальні ж здібності вимагають розвитку певного комплексу пізнавальних процесів, що забезпечують успішне здійснення конкретного виду діяльності. Зокрема, для балетмейстера велике значення має розвиток музичного слуху, ритму, фізичних даних, творчого уявлення тощо.

Як відзначав Н. С. Лейтес, загальні здібності виявляються в широті, багатоманітності можливостей людини. Кожна здібність –

це синтетична властивість людини, яка охоплює цілу низку загальних і часткових властивостей у певному їх поєднанні. [5, с. 41].

Наявна концептуальна база хореографічних здібностей дає можливість окреслити основні контури ефективних методик цілісного формування балетмейстерських здібностей та здібностей до танцювальної діяльності. Вона включає провідні ідеї основних концепцій хореографічної освіти педагогів-хореографів, серед яких виділяються ідеї розвитку балетмейстерських здібностей шляхом залучення до хореографічної діяльності, яка вимагає вияву цих здібностей, а саме:

- осягнення емоційного змісту хореографічного твору через художнє спілкування;

- опора на національний фольклор та його використання в усіх видах хореографічної діяльності;

- розвиток природної музичності, пластичності;

- створення невимушеної творчої атмосфери в колективі як важливої умови формування балетмейстерських здібностей;

- активізація моторики, емоційності, творчої фантазії та енергії через організацію різноманітної художньо-змістової діяльності.

Існують, проте, й інші чинники, які суттєво впливають на ефективність формування балетмейстерських здібностей. Це, у першу чергу, необхідність розуміння особливостей процесу формування балетмейстерських здібностей, виходячи з того, що він включає два основні аспекти: психологічний і педагогічний. Перший ґрунтується на сприйманні, осмисленні, розумінні хореографічної інформації та її узагальненні на основі життєвого досвіду й художнього мислення педагога-хореографа. Другий аспект виходить з природної потреби педагога в емоційному збагаченні, бажання поповнити балетмейстерський досвід, інтересу до хореографічної діяльності, з можливості впливати на розвиток балетмейстерських здібностей педагогічними методами [4, с. 76].

І. П. Поклад вважає, що балетмейстерські здібності – це складне індивідуально-особистісне багаторівневе утворення, яке складають хореографічні знання, вміння, навички, загальні та спеціальні задатки, а також комплекс базисних компонентів, якими є:

- музично-рухові можливості (загально рухова активність як основна умова пластично-емоційної виразності, почуття ритму, художньо-естетична спрямованість);

– інтелектуально-творчий потенціал (взаємозв'язок конвергентного та дивергентного мислення, як здатність індивіда до аналітико-синтетичної діяльності, пов'язаної з умінням знаходити нові нестандартні та оригінальні розв'язання рухових завдань);

– комплекс мотиваційно-особистісних властивостей (емоційно забарвлений інтерес до хореографічного мистецтва, висока мотивація досягнення тощо), що сприяють актуалізації специфічних потенційних можливостей індивіда [6].

Балетмейстерське мистецтво сьогодні – це складний синтез сучасних видів мистецтва, але зв'язок музики і танцю залишається домінуючим на основі глибинної єдності звуку і жесту, що безпосередньо виражають почуття і пристрасть. Значення музичності дуже важливе не тільки в естетичному і моральному вихованні, а й у розвитку психологічної культури балетмейстера. Викликаючи повноцінне переживання музичних образів, музичність зміцнює емоційно-вольовий тонус людини, допомагає йому оволодіти дуже важливою для психологічного розвитку формою активного емоційно-творчого пізнання балетмейстера.

Формування балетмейстерських здібностей відбувається через активну танцювальну діяльність, виховання естетичного смаку, розвиток природної пластичності, художньо-образної уяви, творчих сил, організації різноманітної художньо й емоційно наповненої діяльності та поєднання в єдиний комплекс основних її видів, що забезпечує повноцінне формування балетмейстерських здібностей педагога-хореографа, активізує моторику, емоційність, сприяє вивільненню фантазії та творчої енергії, творчому самовиявленню.

Працюючи з хореографічним колективом, балетмейстер повинен володіти не тільки професійними, а й педагогічними здібностями, а саме:

- комунікативними (спілкування, співпраця);
- дидактичними (пояснення, показ, навчання);
- організаторськими (зацікавленість учасників хореографічним мистецтвом, об'єднання їх у єдиний колектив із загальною метою та завданням);
- конструктивними (вибір репертуару, підготовка до концертної діяльності);
- прогностичними (педагогічна передбачуваність);
- гностичними (пізнання специфіки роботи в хореографічному колективі, готовність до самоосвіти);

- перцептивними (проникнення у внутрішній світ учасника, розуміння його стану);
- креативними (творчість);
- експресивними (яскраві емоційні проявлення, жива вразливість);
- ораторськими (володіння інтонаційно-словесною палітрою).

Під педагогічними здібностями розуміється сукупність якостей людської особистості, які відповідають вимогам педагогічної діяльності і забезпечують успішне оволодіння цією діяльністю та досягнення в ній вагомих результатів. Вони формуються і розвиваються лише в процесі здійснення педагогічної діяльності, яка актуалізує наявний рівень розвитку здібностей і, водночас, забезпечує їх розвиток.

Між здібностями, знаннями та вміннями існує складний взаємозв'язок. Здібності залежать від знань і вмінь, але здібності визначають швидкість та якість оволодіння ними [1, с. 94].

Якщо говорити про балетмейстера-педагога, то результативність його праці може бути забезпечена при достатньо високому рівні хореографічних здібностей і підпорядкованих їм інших спеціальних здібностей. Артистичні, музичні, художні здібності допомагають більш оригінальному й творчому здійсненню педагогічної діяльності лише при високому рівні розвитку балетмейстерських здібностей. Розвинута фантазія, здібність мислити хореографічними образами, створюючи різнообразні танцювальні композиції; уміти розуміти, відчувати й відтворювати різноманітні рухи, жести, пози, які властиві людям різних характерів; зорова пам'ять, музичний слух, бездоганне чуття ритму; здібність помічати виконавські помилки виконавців, вести виховну роботу, вимагають широкого комплексу як педагогічних, так і балетмейстерських здібностей.

Отже, сутність балетмейстерських здібностей складає сукупність психічних та педагогічних якостей педагога-хореографа, необхідних для успішного виконання хореографічної діяльності. У свою чергу, від рівня сформованості балетмейстерських здібностей залежить професійна спроможність майбутнього педагога-хореографа, що значною мірою впливає на його фахову ефективність.

Література

1. Береза О. В. Музично-педагогічні здібності як основа компетентності майбутнього вчителя музики / О. В. Береза // Проблеми мистецької освіти : Збірник науково-методичних статей. – Вип. 4 /

від. ред. О. Я. Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – С. 91.

2. Бочарникова Е., Мартынова О. Московское хореографическое училище / Е. Бочарникова, О. Мартынова. – М. : Искусство, 1954. – 238 с.

3. Загальна психологія : навч. посібник / авт. кол.: О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. – К. : А,П,Н, 2002. – 461 с.

4. Коваль О. В. Актуальні питання педагогіки музичних здібностей / О. В. Коваль // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Частина II. – 2011. – С. 74.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 208 с.

6. Поклад І. М. Розвиток хореографічних здібностей дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 10.00.07 "Педагогіка та вікова психологія" / І. М. Поклад. – К., 2006. – 22 с.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Дудка А.

У статті висвітлено сутність ціннісних орієнтацій особистості, їх місце у структурі особистості вчителя музики, педагогічні умови їх формування у процесі набуття музично-педагогічної освіти.

Проблема ціннісних орієнтацій є досить актуальною і посідає одне з провідних місць серед таких наук, як психологія, соціологія, філософія, педагогіка. Ціннісні орієнтації – складний соціально-психологічний феномен, котрий характеризує спрямованість і зміст активності особистості, є складовою частиною системи її ставлень, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенс і спрямованість особистим позиціям, поведінці, вчинкам. Загалом система ціннісних орієнтацій виражає внутрішню основу відносин особистості з дійсністю [7, с. 60].

Поняття "цінність" у філософський обіг увели в 60-х роках ХІХ ст. німецькі неокантіанці Г. Лотце, Г. Коген та інші. Першими його дослідниками були філософи й соціологи, а вже згодом воно привернуло до себе увагу психологів, культурологів і педагогів [6, с. 86–87]. У педагогіці поняття "ціннісні орієнтації" почало активно використовуватися лише з 70-х років ХХ століття.

Даним питанням займається одразу кілька наук, оскільки ця проблема завжди привертала увагу багатьох учених і відображалася у їх працях (Г. Бондаренко, Л. Ваховський, Н. Девятайкіна, О. Доброхотова, Ж. Омельченко, О. Сухомлинська, І. Тимошук, А. Адикулов, Б. Круглов, А. Шаров, В. Ядов, Д. Леонтєв, Б. Ломов, А. Лазурський, Т. Татенко та ін.). Багато з них звертали увагу на формування ціннісних пріоритетів особистості. Наприклад, у монографії Л. Ваховського достатньо ґрунтовно проаналізовано аксіологічні погляди особистості в епоху Просвітництва. Наукові дослідження Н. Девятайкіної присвячені вивченню питання самовизначення людини Відродження. Проблема формування загальнолюдських цінностей стала предметом наукового пошуку Ж. Омельченко. У працях О. Сухомлинської розглядаються питання становлення цінностей особистості та вплив їх на розвиток освіти в Україні" [3, с. 36].

Кожна людина має свою індивідуальну ієрархію цінностей, які слугують зв'язуючою ланкою між духовною культурою суспільства та внутрішнім світом особистості. І саме ієрархічна структура цінностей визначає внутрішню культуру особистості [7, с. 60].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі ціннісних орієнтацій в структурі особистості вчителя музики.

Цінності зорієнтовують діяльність індивіда, а також істотно впливають на процес становлення особистості. Вони є багатоаспектним психологічним утворенням, яке системно характеризує культурний розвиток людини. Особистісні цінності – це найдієвіший психологічний механізм регуляції поведінки особи, який підтверджує усталеність її психічних властивостей [4, с. 98]. Несформованість, невизначеність ціннісних орієнтацій негативно впливає на становлення та розвиток особистості.

Ціннісні орієнтації виконують організуючу, спрямовуючу, регулюючу функції у поведінці індивіда. Вони приписують людині визначені норми, правила, принципи поведінки, що відповідають тому соціальному середовищу, у якому здійснюється її діяльність [5].

В. Асєєва розглядає ціннісні орієнтації як "систему оцінних ставлень потребнісного походження, які безпосередньо пов'язані з інтересами, ідеалами, самовідношенням особистості та є смислоутворюючими мотивами, усвідомлені людиною смисли її життя" [2, с. 334].

Система ціннісних орієнтацій є важливим регулятором активності людини, оскільки вона дозволяє співвідносити індивідуальні потреби і мотиви з усвідомленими та прийнятими особистістю цінностями і нормами соціуму. У ціннісних орієнтаціях виражається самоствердження особистості, її самореалізація. З погляду В. Алексєєвої, ціннісні орієнтації є формою включення суспільних цінностей у механізм діяльності й поведінки особистості. За її словами, система ціннісних орієнтацій є основним каналом засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людей [1].

Ціннісна орієнтація особистості виступає своєрідною сполучною ланкою між особистістю та цінностями суспільства. Вона зумовлює мотивацію діяльності та вчинків, вибір людиною моделі поведінки залежно від її ставлення до наявних цінностей, предметів та явищ навколишнього середовища [3, с. 36].

Музика є невід'ємною складовою частиною формування повноцінної індивідуальності. "Музика – вище у світі мистецтво", – писав Лев Толстой. Адже, музика здатна викликати шквал емоцій та переживань, торкнутися найпотаємніших струн людської душі, перенести нас у світ, непідвладний розуму.

При підготовці вчителів музики проблема ціннісних орієнтацій набуває особливого значення, оскільки майбутній фахівець повинен не тільки володіти відповідною системою художніх цінностей, а й уміти її формувати у своїх підопічних. Від ціннісних орієнтацій вчителя залежить загальний розвиток підростаючого покоління. Ці питання можна зустріти у працях багатьох вчених (Б. Асаф'єва, О. Апраксіної, Т. Беркман, В. Дряпіки, Л. Коваль, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко, Т. Цвелих, В. Шацької та ін.)

Освіта на музичних факультетах педагогічних вузів повинна бути спрямована на підготовку високорозвиненої особистості. Майбутній вчитель музики повинен бути висококваліфікованим фахівцем з розвинутою системою художніх цінностей, який може не просто сприйняти музику, а зрозуміти закладений у ній сенс. Для виконання цього завдання необхідний постійний розвиток почуття,

уяви та творчої фантазії. Вчитель музики повинен легко орієнтуватися в музичному матеріалі, чітко визначати цінність музичної інформації, об'єктивно та аргументовано висловлювати свої музичні вподобання та ставлення до музики, постійно працювати над самовдосконаленням і, головне, він повинен бути готовим до виконання ролі носія і пропагандиста музичного мистецтва.

У процесі формування ціннісних орієнтацій вагоме місце посідає виховання почуттів, тому емоційний і моральний розвиток є невід'ємною складовою музично-педагогічної освіти.

Наприклад, А. Тряпичина. Досліджуючи зв'язок ефективності процесу навчання з емоційною сферою, зробила висновок про надзвичайну важливість емоційного фактору в навчальному процесі. Зацікавленість, емпатія, співробітництво, співпереживання – це складові емоційної сторони ціннісних орієнтацій, її психологічної сфери. Діяльність особистості в процесі пізнання і ціннісного осмислення – це шлях до ціннісного усвідомлення світу, а "досвід вчить нас, що в будь-яку епоху й у кожній сфері людської культури практика передувала теорії" [8, с. 46].

Характер перебігу процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики та якість отриманих результатів залежатиме від тих педагогічних умов, які будуть створені для його здійснення. Необхідно створити такі умови, за яких студенти могли б розвивати свої творчі здібності, свою індивідуальність, могли б втілювати свої ідеї та проекти, а головне умови, за яких відбувалося б формування особистого ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Отже, ціннісні орієнтації посідають важливе місце в структурі особистості вчителя музики і є одним із центральних її утворень. Тим самим вони виражають свідоме ставлення до різноманітних явищ музичного мистецтва, і цим ціннісні орієнтації визначають мотивацію музично-педагогічної діяльності. Тому важливо, на які цінності орієнтується вчитель музики в своїй діяльності, якими ціннісними орієнтаціями він керується.

Можна сказати, що ціннісні орієнтації є провідною якістю людини, що характеризують її як неповторну індивідуальність. Система їх виступає як загальна спрямованість усього духовного світу особистості, її життєдіяльності. Ціннісні орієнтації визначають місце особистості у соціальній структурі суспільства, у найближчому оточенні, визначають соціальні ролі та соціальну позицію.

Література

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психол., 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63–70.
2. Асеев В. Г. Формирование личности и структурный уровень мотивов / В. Г. Асеев // Проблемы личности: Материалы симпозиума. – М. : Наука, 1969. – С. 334.
3. Мацько Д. С. Історико-генетичний аспект проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості / Д. С. Мацько // Шлях освіти : наук.-метод. журн. – 2012. – № 1. – С. 36–41.
4. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості [Текст] / А. Павліченко // Психологія і суспільство : Науково-економічний та соціально-психологічний часопис. – 2005. – № 4. – С. 98–120.
5. Подольская Е. А. Ценностные ориентации и проблема активности личности: монография / Е. А. Подольская. – Харьков : Основа, 1991. – 162 с.
6. Психологический словарь / под ред. В. В. Давидова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
7. Стойлик А. Ю. Ценностные ориентации: социально-психологический и тендерный аспекты [Текст] / А. Ю. Стойлик // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 6. – С. 60–69.
8. Тряпицьша А. П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А. П. Тряпицына. – Л. : Изд-во МГУ, 1989. – 91 с.

МУЗИЧНА ОСВІТА УКРАЇНИ ПЕРІОДУ ВІДРОДЖЕННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ощепков Д. В.

У статті викладено результати дипломної роботи, виконаної студентом V курсу факультету культури і мистецтв. Наголошено на значному впливі гуманістичних ідей Відродження на розвиток музичної освіти в Україні.

В умовах оновлення духовного життя суспільства перед сучасною школою постає завдання активнішого залучення підростаючого покоління до художньо-естетичної культури. Пріоритетне значення у цьому процесі відіграє музична освіта, яка забезпечує збереження національної культури та примноження культурної спадщини. Україна має давні традиції музичної освіти. Актуальність звернення до її історії продиктована прагненням дослідити вітчизняну музично-педагогічну спадщину різних історичних періодів. Особливий інтерес у зв'язку з цим складає історія музичної освіти доби Відродження.

Епоха Відродження увійшла в історію як одна з вершин світової культури, що вражала потужним злетом художньої творчості та значними досягненнями у різних галузях мистецтва. Д. Наливайко розглядає Відродження як загальноєвропейський культурний рух, який поступово поширився з Італії на весь континент. Країни православно-слов'янського кола відчували його вплив у різний час і з різною інтенсивністю [1, с. 67].

Основою Відродження стала філософська концепція гуманізму, що пропонувала ідеалом універсальну людину, здатну створювати саму себе. Так, філософи Відродження вважали свободу людської діяльності обов'язковою умовою її існування й моральної оцінки (Данте Аліг'єрі, Франческо Петрарка, Джаноччо Манетті та інші). Основні положення ренесансної естетики (про ідеал краси й почуття прекрасного, про цінність творів мистецтва, слова та музики як джерела для почуттів) найбільш ґрунтовно осмислювалися у трактатах Леона Батіста Альберті, Лоренцо Балла, Леонардо да Вінчі, Альбрехта Дюрера та інших. Митці Відродження опоетизовували земну людину, зображували її у єдності фізичного і духовного начал (Леонардо да Вінчі, Рафаель, Мікеланджело, Тиціан та інші).

Значні зміни приніс гуманізм у галузь педагогіки, яка відродила та наповнила оновленим гуманістичним змістом античну ідею гармонійного розвитку особистості, сформувала уявлення про енциклопедичний зміст освіти та зв'язок навчання з життям; сприяла появі нових типів навчальних закладів, перегляду змісту, форм і методів навчання, створенню нових підручників тощо. Педагогічні ідеї епохи гуманізму представлені у працях Франсуа Рабле, Мішеля Монтеня, Еразма Роттердамського та інших.

Гуманізм доби Відродження викликав піднесення у різних сферах художньої творчості, дав потужний стимул для розвитку

музичної теорії й практики. Музика глибоко проникає у громадське і приватне життя та стає складовою світської освіти. Ренесансні процеси суттєво відбиваються на музичній педагогіці, яка, з одного боку, продовжує прогресивні середньовічні традиції підготовки співаків, а з іншого – обґрунтовує нові принципи, мету, зміст і форми організації музичного навчання і виховання (Гуаріно да Верона, П'єтро Верджеріо, Джозеффо Царліно).

Починаючи з другої половини XV століття, гуманістичні концепції починають долинати в Україну і цілеспрямовано імплантуватися на місцевий культурний ґрунт. Однак прояви Ренесансу в українських землях стали досить помітними лише з кінця XVI–XVII століттях.

Проблема Відродження в Україні активно дискутується серед науковців. Відійшли в минуле рішення заперечення будь-яких пов'язань західноєвропейського Відродження зі східнослов'янським світом. Потрапляючи в коло інтересів різних наук, проблема Відродження вивчається, відповідно, у різних аспектах. Так, феномен Відродження дістав ґрунтовне висвітлення у філософській (Д. Золтаї, О. Лосєв, І. Огородник, М. Конрад), історичній (М. Грушевський, П. Толочко, Б. Год), мистецтвознавчій (Д. Наливайко, Т. Ліванова, О. Шреєр-Ткаченко) літературі.

Сучасні дослідники говорять про наявність в українській культурі ренесансних явищ і тенденцій. У різні роки зазначеною проблемою займалися музикознавці (Л. Корній, Л. Кияновська, О. Цаллай-Якименко, Ю. Ясиновський), музичні педагоги (О. Ростовський, С. Горбенко), філологи (І. Голенищев-Кутузов, Ю. Кжижановський, О. Зимін, С. Грачоті, М. Гепфнер, О. Мильников, В. Кречотень, Б. Кравців) та інші.

В сучасних умовах проблема розвитку музичної освіти України отримує нові перспективи вивчення. При всій різноманітності досліджень доби Відродження в Україні все ж недостатньо вивченим та узагальненим виявився процес становлення та розвитку гуманістичних музично-педагогічних ідей в Україні у XVI–XVIII століттях.

Актуальність проблеми, її теоретична та практична значущість для музичної педагогіки, недостатнє висвітлення в науковій літературі зумовили вибір теми дослідження: "Розвиток музичної освіти України періоду Відродження", у якому викладено теоретичне обґрунтування особливостей перебігу музично-освітніх процесів в

Україні доби Відродження. Об'єктом дослідження стала музична освіта України. Предметом дослідження – розвиток музичної освіти України періоду Відродження. Мета дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні особливостей перебігу музично-освітніх процесів в Україні доби Відродження, виявленні взаємозв'язків між західноєвропейським та українським Відродженням, рис спорідненості та відмінності між ними.

Відповідно до мети конкретизувалися завдання дослідження, а саме: розкриття змісту доби Відродження як культурного феномену; окреслення розвитку практики музичної освіти епохи Ренесансу; висвітлення особливостей перебігу ренесансних процесів в Україні; виявлення форм та змісту музичної освіти в Україні періоду Відродження.

Теоретичну основу дослідження склали філософські музично-естетичні концепції (Д. Золтаї, О. Лосев, І. Огородник, М. Конрад); основні положення теорії та історії мистецтва (Д. Наливайко, Т. Ліванова, О. Шреєр-Ткаченко, Ю. Кжижановський); наукові дослідження проблем музикознавства (П. Магочій, Л. Корній, О. Цалай-Якименко, Ю. Ясиновський), літературознавства (І. Голенищев-Кутузов, Д. Чижевський, В. Ісіченко, І. Паславський); педагогічні ідеї гуманізації навчання (С. Горбенко); сучасні наукові дослідження історії музичної освіти і педагогіки (О. Ростовський); музично-критичні матеріали, проблемні статті з питань музичної освіти тощо.

Для вирішення поставлених завдань було застосовано методи аналізу й синтезу, конкретизації теоретичного знання, порівняння, систематизації дослідницьких даних, узагальнення історичного досвіду у системі музичної освіти. Проведене дослідження дало можливість зробити висновки відповідно поставлених завдань.

Актуальність звернення до історії музичної освіти продиктована прагненням дослідити вітчизняну музично-педагогічну спадщину різних історичних періодів. Особливий інтерес у зв'язку з цим складає історія музичної освіти доби Відродження, оскільки саме від неї бере початок традиція класичної освіти, нове ставлення до процесу навчання і виховання та до дитини як об'єкта педагогічної діяльності.

Аналіз різних наукових концепцій щодо сутності досліджуваного періоду дозволяє дійти висновку, що Ренесанс є культурно-історичною епохою, яка характеризувалася надзвичайним піднесенням

соціального, економічного та культурного життя; це час радикальних зрушень у духовній історії європейської цивілізації; яскравий період, що відзначений зростанням світськості культурного життя, гуманістичним спрямуванням та значним інтересом до античної спадщини.

Аналіз практики музичної освіти епохи Ренесансу дозволяє стверджувати, що гуманізм доби Відродження викликав піднесення у сфері музичної творчості, дав потужний стимул для розвитку музичної теорії і практики. Музика глибоко проникає у громадське, приватне життя та стає складовою світської освіти. Ренесансні процеси суттєво відбиваються на музичній педагогіці, яка, продовжуючи прогресивні середньовічні традиції, водночас обґрунтовує основи та створює нові принципи музичного навчання і виховання, які лягли в основу сучасної музично-педагогічної теорії і практики. Музично-естетичне виховання набуває практичного характеру і цільової спрямованості на виховання гармонійно розвинутої особистості.

Аналіз різних наукових концепцій щодо походження, хронології й змісту досліджуваного історичного періоду в Україні дозволяє дійти висновку щодо взаємозв'язку між західноєвропейським та українським Відродженням. Зазначені у роботі ознаки європейського Відродження тією чи іншою мірою характеризували й український соціокультурний простір, а відмінності зумовлювалися його історичними та культурними особливостями. У XV–XVI столітті, коли у Західній Європі розквітала доба Відродження, духовна культура України ще зберігала середньовічний характер. Ідеї ренесансного гуманізму почали просочуватися в Україну наприкінці XV століття і породили плеяду видатних мислителів, які здобували вищу освіту в європейських університетах і поширювали в Україні ідеї залучення до здобутків західноєвропейської культури.

Особливістю Відродження в Україні було перехрещення впливів культур Сходу і Заходу, ідей західноєвропейського Відродження, гуманізму і Реформації. В умовах запеклої боротьби за національну державність ці впливи сприяли відродженню національної культури та найбільш відчутно проявилися в освітній діяльності братств, які були на той час найважливішими освітянськими осередками, своєрідними лабораторіями освоєння технологій концертного хорового співу; у діяльності музичних цехів, які були осередками інструментального навчання; у розвитку театрального мистецтва, в якому органічно поєднувалася вокальна та інструментальна музика.

Узагальнення теоретичного матеріалу щодо особливостей перебігу музично-освітніх процесів в Україні доби Відродження дозволило зробити висновок, що західноєвропейське Відродження об'єктивно було першим поштовхом до створення мистецтва нового типу, початком тривалого перехідного періоду від середньовіччя до нового часу. Важливі зрушення у структурі духовного і художнього життя України відбулися уже за межами доби європейського Відродження – у XVII–XVIII століттях.

Яке теоретичне і практичне значення проведеного дослідження? Насамперед в узагальненні історичного досвіду організації музичної освіти в Україні доби Відродження, уточненні взаємозв'язків між західноєвропейським та українським Відродженням. Матеріали дослідження можуть мати практичне застосування при написанні повідомлень, рефератів, доповідей з історії музичної освіти.

Звернення до проблеми розвитку музичної освіти періоду Відродження дозволило суттєво розширити усталений погляд на зміст знань у даному аспекті. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого вивчення й наукового обґрунтування потребують питання відображення гуманістичних традицій доби Відродження у музично-педагогічних концепціях XXI століття, створення нових технологій гуманізації сучасного музичного навчання.

Література

1. Наливайко Д. С. Искусство: направления, течения, стили / Д. С. Наливайко. – К. : Мистецтво, 1981. – 288 с.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

ПРОФЕСІЙНІ ПЕРЕКОНАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА МЕТОДИЧНИЙ РІВНІ

Ростовська Ю. О.

Професійні переконання розглядаються крізь призму особистісного підходу до професії вчителя хореографії. На основі теоретичного та емпіричного аналізу діяльності вчителя хореографії виділено необхідні професійні переконання методологічного та методичного рівнів, шляхи і критерії їх формування у студентів педагогічних вузів.

Практика розбудови сучасної шкільної освіти в Україні гостро поставила проблему професійної підготовки вчителів, які б мали високий фаховий рівень, виявляли творчу активність, відповідальне ставлення до результатів своєї праці. Цим зумовлений значний інтерес багатьох учених до проблем педагогічної освіти, наповнення її сучасним змістом.

Актуальність виконаних дослідно-експериментальних і емпіричних досліджень безперечно, оскільки вони закладають основу для подальших пошуків, здійснення системних перетворень у системі вищої педагогічної освіти. Водночас ознайомлення зі станом професійної діяльності молодих випускників педагогічних вузів дає підставу говорити про значні труднощі, з якими вони стикаються при вирішенні освітніх завдань. На нашу думку, ці проблеми значною мірою визначаються пасивністю, інертністю професійних переконань молодого вчителя, переважанням у його

діях шаблону, бездумного копіювання та некритичного використання досвіду педагогів-наставників. Постає необхідність такої фахової підготовки, яка б закріпила у майбутніх учителів активної діяльності ставлення до обраної професійної сфери, творчий стиль діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення. Особливо це стосується студентів, професійна діяльність яких пов'язана з мистецтвом, зокрема, майбутніх учителів хореографії.

Хореографія, як пластичне мистецтво, є своєрідним відображенням сутнісних 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 хореографії стає вихідним пунктом у визначенні змісту хореографічно-педагогічної освіти.

Особистість учителя можна розглядати як цілісну систему властивостей і характеристик, які уможливають професійну діяльність. Серед найбільш значущих якостей його особистості (соціальна активність, наявність сформованих переконань, ставлення до обраної професії, здатність до духовного спілкування, творчої діяльності і творчого пошуку, фахова культура) особливо виділяються професійні переконання вчителя.

Це й зумовило завдання нашої статті – розкрити зміст професійних переконань вчителя хореографії як якісної характеристики його особистості.

Філософська наука під переконанням розуміє інтелектуально-емоційне відношення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного) через єдність доведення і віри. Якщо знання є духовним відношенням людини до предмета знання, а істина – відношенням знання до предмета знання, то переконання становить відношення 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 [3, с. 485].

Психологи розглядають переконання як усвідомлену потребу особистості, яка спонукає діяти у відповідності зі своїми ціннісними

орієнтаціями. Зміст потреб, що виступають у формі переконань, відбиває певне розуміння природи і суспільства. Утворюючи упорядковану систему поглядів, сукупність переконань виступає як світогляд людини [2, с. 413].

Професійні переконання ґрунтуються на міцних знаннях у певній 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 майбутнього вчителя. Вони формуються на основі суспільного досвіду та усвідомлення професійної значущості мети діяльності. Проблема полягає в тому, щоб за роки навчання в педагогічному вузі розвинути у майбутніх учителів хореографії усвідомлення провідної мети педагогічної діяльності, бажання працювати в обраній сфері, виробити особистий творчий стиль діяльності.

Учитель виступає як людина, орієнтована на добровільне виконання певних соціально-моральних функцій в суспільстві, як 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, оволодівати професійною майстерністю можна лише на індивідуально-творчому рівні. Будь-які знання, перш ніж втілитися в педагогічну практику, "пропускаються" крізь емоційно-ціннісні "фільтри" особистості вчителя. У якості особистості він самостійно прокладає власний унікальний індивідуальний шлях у просторово-часовому вимірі свого життя.

У широкому діапазоні усвідомлених життєвих цінностей важливе місце посідають професійні переконання вчителя, які дозволяють йому додержуватися правильних орієнтирів у своїй діяльності, вірити у перетворюючу функцію навчання, виховання і розвитку дітей, бачити діалектику педагогічного процесу, його внутрішній суперечливий характер, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях і правильно їх інтерпретувати.

Специфікою професійних переконань педагога є їх конструктивно-перетворювальне спрямування на осмислення навчально-виховних ситуацій, оперативний вибір і реалізацію оптимальних варіантів їх вирішення. Рівень сформованості професійних переконань дає змогу охарактеризувати ступінь підготовленості вчителя до освітньої роботи в школі.

Саме професійні переконання, які поряд із знаннями, почуттями і волею виступають головним елементом самосвідомості вчителя, є на наш погляд, системотворною якістю його особистості. Це 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.

Переконання майбутнього вчителя ґрунтуються на міцних професійних знаннях, які тісно переплітаються з волею і становлять зміст мотивів діяльності, справляють істотний вплив на напрям мислення і дій, внутрішньо зумовлюють лінію його поведінки, формують певні установки. Однак, на відміну від знань, професійні переконання завжди мають особистісний характер. Якщо про знання людини можна судити по її судженнях, то про переконання – тільки по її справах. Професійні переконання є продуктом власних роздумів вчителя, а не простим прийняттям суджень на віру. Ставлення вчителя до певної ідеї чи концепції зумовлюється його ціннісними орієнтаціями, установками, знаннями, з якими він порівнює різні погляди і підходи.

Можна виокремити два типи професійних переконань майбутнього вчителя: емпіричний і теоретичний. Емпіричні переконання є продуктом утворення зовнішнього стереотипу професійної поведінки ("робити як усі"), в якому емоційний компонент домінує над інтелектуальним. Теоретичні переконання утворюються внаслідок інтелектуальної діяльності, що сприяє формуванню ціннісної орієнтації у професійній сфері. У цьому випадку переконання є продуктом свідомо прийнятих педагогічних норм і цінностей, які стали регуляторами свідомості й професійної поведінки вчителя.

Проведений теоретичний аналіз дав змогу виявити сутність 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 особистісно-інтегративне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до педагогічної праці, стійким способом поведінки; визначається рівнем розвитку педагогічних знань і

формується на основі суспільного досвіду та усвідомлення професійної значущості мети діяльності.

Джерелом утворення педагогічних переконань є відображення не тільки обмеженого особистого досвіду професійної діяльності, але й досвіду суспільного, представленого 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.

Теоретичний та емпіричний аналіз діяльності вчителя хореографії дозволив виділити професійні переконання методологічного та методичного рівнів.

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 [1, с. 62]. 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.

Методологічні переконання вчителя хореографії 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 невечірності

художнього твору, багатозначності його змісту, принциповій 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.

Методичні переконання 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 умінь у педагогічній діяльності, вивчення методичної літератури.

До методичних переконань слід віднести, передусім, переконання в 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 запитамі; 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 зводяться не до того, щоб лише навчати, а 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 молодший 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.

Проведене дослідження дає підстави для висновку, що урахування особистісних якостей майбутнього вчителя, зокрема, його професійних переконань, має величезне значення для вирішення завдань удосконалення підготовки вчителя хореографії. Відтак уся фахова підготовка майбутніх учителів хореографії повинна

орієнтуватися на формування педагогічних переконань, у правильність яких вони повинні вірити. Формування ставлення студентів до хореографічно-педагогічних знань як до істини має досягатися шляхом створення ситуацій самостійного доведення істинності методичних знань за допомогою загальнонаукових і фахових знань, переживання почуття віри в 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 шкільної практики.

Критеріями сформованості професійних переконань виступають зміст потреб і мотивів хореографічно-педагогічної діяльності, ґрунтовність знань, професійна поведінка, світоглядні установки, воля до подолання педагогічних труднощів.

Література

1. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1990. – 168 с.
2. Психология: Словарь / под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Вид-во УРЕ, 1986. – 800 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Щербініна О. М.

У статті розглядаються форми та методи організації самостійної роботи студентів в умовах інструментального

навчання, висвітлюється сутність самостійної роботи, розкривається специфіка самопідготовки інструменталіста.

Розкажи мені – і я забуду
Покажи мені – і я зрозумію
Примусь мене зробити –
І я навчуся!

Конфуцій

Пошук шляхів гармонізації усталених традицій української вищої школи та нових тенденцій, визначених вступом України в світовий освітній простір, пов'язаний з винайденням умов, здатних забезпечити реалізацію інтелектуального та творчого потенціалу майбутнього спеціаліста. Запровадження нової парадигми та сучасних моделей освіти не обмежується збільшенням обсягів змісту навчальних дисциплін чи термінів навчання, орієнтуючись переважно на інтенсифікацію навчального процесу.

Помітне збагачення вищих навчальних закладів сучасною комп'ютерною технікою, розширення інформаційного кола шляхом широкого підключення до мережі "Інтернет", урізноманітнення змісту, форм та методів навчання актуалізує проблему самостійного оволодіння знаннями, їх творчого осмислювання, індивідуального бачення процесу удосконалювання фахової майстерності. Важливою формою набуття досвіду власними силами опановувати знаннями, приймати рішення та досягати певної мети вважається самостійна робота студентів.

У широкому розумінні самостійна робота розглядається як активна пізнавально-творча діяльність студентів, яка є невід'ємним компонентом усіх різновидів навчального процесу. У вузькому значенні під самостійною роботою розуміють види навчальних занять, що відбуваються за відсутністю викладача. Згідно з Положенням "Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань. Науково обґрунтовано, що знання, здобуті самостійно, на основі власного досвіду, міцніші за знання, надані викладачем у готовому вигляді, оскільки передбачають самостійне визначення порядку аналітичних дій та формування власної думки. В галузі

музичної освіти проблема формування досвіду самостійної роботи, стимулювання ініціативи та духовного самовдосконалення набуває особливої гостроти, а самобутність музиканта-виконавця є одним із найголовніших критеріїв його професійної майстерності.

На актуальність означеної проблеми вказує значна кількість наукових і науково-методичних праць, присвячених питанням організації та забезпечення ефективності самостійної роботи музиканта в процесі інструментально-виконавської підготовки (А. Алексєєв, Л. Баренбойм, Д. Благой, С. Волков, О. Гольденвейзер, Й. Гофман, Т. Воробкевич, М. Давидов, Г. Коган, Г. Нейгауз, Ю. Некрасов, А. Ніколаєв, С. Савшинський, Г. Ципін, О. Щолокова). Сьогодні проблема формування досвіду самостійної роботи набуває особливої гостроти – її актуальність тісно пов'язана із завданням інтенсифікації навчання, посилення його розвивального ефекту. Потреба оновлення форм та змісту інструментального навчання в руслі загальних тенденцій модернізації музичної освіти зумовлює необхідність детального дослідження окремих аспектів самостійної роботи студентів.

Мета статті полягає у висвітленні сутності та специфіки самостійної роботи студента в інструментальному класі, обґрунтуванні ефективності відповідних форм та методів організації навчального процесу.

Самостійність вважається однією з властивостей особистості і "характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення" [1, с. 297]. Специфіка музично-виконавської діяльності зумовила неоднозначність тлумачення понять "самостійність", "самостійна робота" в системі виконавської освіти. Відомо, що "самостійність" нерідко ставиться в один смисловий ряд з такими поняттями, як "активність", "творчість", а "самостійне музичне мислення" ототожнюється з "самостійною роботою на інструменті". Глибинний аналіз процесу інструментального навчання доводить відмінність даних понять – "активність цілком може бути позбавлена елементів самостійності й творчості" та висвітлює неоднозначність структури поняття "самостійність" в контексті музично-виконавської діяльності [6, с. 169].

У системі інструментального навчання формування самостійності студента відбувається на різних рівнях, серед яких виділяють найважливіші:

– формування вмінь орієнтуватися у незнайомому музичному матеріалі шляхом розвитку навичок читання з листа, розширення музично-слухового кругозору студента у процесі вивчення та прослуховування різноманітної музичної літератури, включення до навчального плану ескізного вивчення творів, самостійного розбору текстів творів навчальної програми;

– формування досвіду самостійної музично-виконавської інтерпретації музичного твору шляхом розвитку навичок декодування авторського нотного тексту, адекватного тлумачення та творчого втілення художньої ідеї музичного твору, винайдення відповідних технічних засобів та прийомів для створення звукового образу;

– формування критичного мислення виконавця шляхом розвитку навичок оцінювання якості власної музично-виконавської діяльності, порівнювання гіпотетичних та реально отриманих результатів концертних виступів, самостійного надання оцінки різноманітним художнім явищам та інтерпретаторській майстерності інших виконавців.

Результати психологічних досліджень надають можливість виділити компоненти, що складають підґрунтя процесу виховання самостійності студентів:

– інтерес, який вважається рушійною силою творчого процесу, стимулює до самостійного вибору виконавського репертуару, пошуку інформації стосовно досліджуваного об'єкту, витрати додаткового часу та духовних сил на досягнення визначеної мети та бажаного результату;

здатність системно працювати, яка передбачає систематичність та ефективність роботи, забезпечення міждисциплінарних зв'язків, регулярний контроль та самоконтроль навчальних досягнень.

– загальний та мистецький кругозір, який має скласти підґрунтя творчої роботи студента, сприяти виникненню оригінальних ідей, формуванню індивідуального стилю виконавця, розвитку художньої культури;

– громадська активність, яка надасть можливості студенту апробувати власні професійні можливості, шляхом участі в музично-просвітницьких заходах, святкових і тематичних концертах різноманітних публічних виступах.

Ефективність самостійної роботи значною мірою залежить від вибору та поєднання організаційно-методичних засобів. У системі

інструментального навчання результативності самостійної роботи сприяють розробка певних різновидів організаційно-методичного забезпечення:

- перелік необхідних умінь і навичок;
- вимоги до результатів самостійної роботи;
- семестровий та річний план роботи (зміст виконавського репертуару);
- необхідні професійно орієнтовані завдання;
- інформаційно-методичне забезпечення роботи студентів: підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації.

У музично-педагогічній практиці виховання самостійності пов'язано з методами, прийомами та формами організації навчального процесу. Специфіка занять в інструментальному класі надає можливості сполучати колективні та індивідуальні форми й методи навчання, впроваджуючи академконцерти самостійно вивчених творів, колективне музикування, вибір твору за бажанням учня, роботу над сучасним репертуаром (творами, відносно яких ще не склалися усталені традиції інтерпретування).

Визначальним чинником організації самостійної роботи студентів виступає педагогічне керівництво. "Роль педагога полягає у тому, щоб відкривати двері, а не в тому, щоб проштовхувати в них учня" [2, с. 94]. Методологія організації самостійної роботи за кредитно-модульною технологією передбачає спрямованість педагогічного керівництва на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму навчання та організацію самоосвіти студента. Організована у такий спосіб робота дозволяє студентам ефективно відпрацьовувати професійні вміння та навички, оскільки враховує рівень їх творчих можливостей, навчальних здобутків, інтересів, потреб, навчальну активність.

Значущість рольових функцій педагога зумовлює необхідність визначити негативні явища, що нерідко мають місце в сучасній практиці, зокрема:

- недовірливе ставлення педагога до здібностей учня;
- бажання запобігти ризику помилок, спричинених самостійними діями студента;
- прагнення забезпечити "респектабельне" виконання;
- відсутність можливості вільного відвідування занять.

Вважається, що одна з головних цілей педагога – якнайшвидше стати непотрібним своєму учневі, сформувати самостійність його

мислення, навчити методів самопізнання, уміння визначати та досягати цілей [4, с. 147]. Особливим аспектом педагогічного керування є формування у студента відповідної мотивації, зорієнтованої на виховання захопленості, пристрасного ставлення до професійної діяльності, усвідомлення власного покликання. На думку видатних митців, "пристрасть є ім'ям почуття, якому багато художників приписують вирішальну роль у долі своїх зачинань" [3, с. 125].

Важливим аспектом організації самостійної роботи студента є режим та гігієна виконавської діяльності музиканта. Робота професійного музиканта є одним із найскладніших видів людської діяльності, що потребує багаторічної щоденної праці, нерідко фізично і психічно виснажливої, "наша тлінна плоть повинна бути у повному порядку – перша і необхідна умова виконавської діяльності" [4, с. 177]. Практична робота музиканта-виконавця ґрунтується на відповідних принципах організації занять, серед яких основними є режимний та цільовий. Сутність режимного принципу полягає в щоденних заняттях, які мають продовжуватися певну кількість годин. Доведено, що дотримання такого принципу сприяє вихованню волі виконавця, підвищує його відповідальність, розвиває витривалість. Недоліки режимного принципу пов'язані з небезпекою формального відпрацьовування запланованих годин. На відміну від режимного, цільовий принцип організації занять, зорієнтований на досягнення цілі, вирізняється високою продуктивністю, яка зумовлена конкретністю мети, проте нерідко такі заняття супроводжуються застосуванням авральних прийомів, перенапруженням і не забезпечують стабільності результатів.

Організація самостійної роботи музиканта-виконавця потребує визначення кількісних характеристик процесу самопідготовки. Наголошуючи на значних витратах енергії під час занять, видатні музиканти по-різному визначають обсяг годин, необхідних для розвитку виконавця, пропонуючи приділяти заняттям від 3-х до 8-ми годин.

Доведено, що успішність самостійної роботи студента та його подальшої професійної діяльності нерозривно пов'язані з процесами самооцінювання, які здійснюють регулюючі функції в професійному становленні майбутнього фахівця. В контексті інструментально-виконавської діяльності самооцінка набуває особливої значущості, набуваючи статусу професійної якості музиканта, яка

дозволяє здійснювати самоконтроль у процесі підготовчої роботи та оцінити її кінцевий результат (концертний виступ). Формування високої самооцінки, що сприяє досягненню високих результатів, передбачає розвиток позитивних уявлень про самого себе, здатності до саморозуміння, потреби в самовираженні [5, с. 317–318].

Узагальнення результатів проведеної роботи зумовлює можливість визначити найважливіші умови продуктивного перебігу самостійної роботи студентів в інструментальному класі:

- формування потреби й інтересу до самостійної роботи;
- розвиток вмій та навичок самостійної навчальної діяльності;
- врахування індивідуальних особливостей студента при визначенні завдань для самостійної роботи;
- врахування рівня довузівської підготовки студента;
- розробка індивідуальних творчих завдань для самостійної роботи студентів;
- підготовка необхідного методичного матеріалу для самостійної роботи студентів;
- забезпечення керівництва самостійною роботою студентів, надання допомоги для подолання виникаючих проблем.

На сучасному етапі розвитку суспільства здатність самостійно розв'язувати професійні проблеми, творчо мислити й знаходити оригінальні способи реалізації визначених цілей виступає універсальною вимогою до конкурентно-спроможного фахівця, яка в галузі мистецької, зокрема музично-виконавської діяльності, набуває особливої актуальності.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник [Текст] / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Керзон К. "Играет Артур Шнабель" [Текст] / К. Керзон // "Советская Музыка". – 1964. – № 2. – С. 89–95.
3. Коган Г. У врат майстерства [Текст] / Г. Коган. – М. : Сов. композитор, 1977. – 176 с.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры [Текст] / Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 240с.
5. Петрушин В. И. Музыкальна психология : Учебное пособие [Текст] / В. И. Петрушин . – М. : Академический Проект, 2006. – 400 с.

6. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано : Учебное пособие [Текст] / Г. Цыпин. – М. : Просвещение, 1988. –176 с.

УДК 371.134:785

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Гусейнова Л. В.

У статті актуалізуються проблеми професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів, аналізуються педагогічні моделі фахівця, наголошується на забезпеченні його особистісного розвитку.

Суперечні і складні процеси, що відбуваються у мистецькій педагогіці, висвітлили ряд проблем, пов'язаних саме з фаховою підготовкою майбутніх учителів музичного мистецтва. Кожна педагогічна проблема, що знаходиться в центрі уваги дослідників, є усвідомленим протиріччям між усталеною системою навчальної роботи у будь-якій ланці освіти, і результатами виконання тих завдань, які вона вирішує. Отже, проблема усвідомлюється педагогом-дослідником чи практиком як суперечність, що потребує розв'язання.

З філософської точки зору категорія "проблема" розуміється як складне теоретичне або практичне питання, що потребує визначення і вирішення; клас знань, виділених за ознаками їхньої практичної значущості й ступенем складності. Для наукової проблеми характерне усвідомлення суперечності між знанням і дійсністю, або суперечності в самому знанні [16, 536]. Психологи розглядають це поняття як усвідомлену суб'єктом неможливість подолання на основі існуючих знань та досвіду труднощів та суперечностей, що виникають; як ситуацію, яка розкривається через протилежні позиції у поєднанні будь-яких явищ, об'єктів, процесів і потребує свого вирішення, адекватної дії [11, 292].

Як філософська категорія "суперечність" відбиває відношення взаємовиключення й взаємозаперечення між протилежними

сторонами, властивостями та тенденціями, об'єктивно притаманними всім явищам матеріального та духовного світу, які є внутрішнім джерелом їхньої зміни й розвитку [16, 674]. Вирішення суперечності – це розрив єдності протилежних сторін, усунення однієї з протилежностей, що означає заперечення попереднього буття явища, якісне зрушення. Філософи виділяють внутрішні та зовнішні, суттєві й несуттєві, основні й неосновні суперечності. Вирішальне значення мають внутрішні суперечності, притаманні сутності певної системи.

У кожному явищі є багато суперечностей, тому для пізнання його суті важливим є виділення: а) головної суперечності, яка визначає розвиток і вирішення всіх інших суперечностей, зумовлює перехід явища в нову якість; б) визначальної сторони суперечності, яка зумовлює напрям розвитку і характер вирішення суперечності [12, 203].

Педагогічні проблеми, фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між бажаною професійною підготовкою майбутнього фахівця і реально існуючим механізмом навчально-виховного процесу; між теоретичною та практично-виконавською підготовкою студентів і здатністю реалізувати набуті знання, вміння та навички у практичній професійній діяльності; між зростаючими якісними фаховими вимогами до майбутнього вчителя музичного мистецтва і недостатнім рівнем його підготовки упродовж навчання у вузі тощо.

Розглянемо проблеми пов'язані з фаховою підготовкою майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

Щоб зрозуміти усталений механізм навчально-виконавського процесу підготовки фахівця та його інструментально-виконавську компоненту, ми проаналізували сучасні програми з основного інструменту (фортепіано), підготовлені у різний час і на які орієнтуються музичні факультети педагогічних вузів (Л. Арчажникової і Т. Євсєєвої, Р. Верхолаз і Е. Новикової, Г. Падалки і Н. Плешкової).

Усі автори програм сходяться на думці, що інструментально-виконавська підготовка вчителя має посідати важливе місце в структурі фахових дисциплін і надають особливе значення курсу "Основний музичний інструмент".

Усі програми ставлять мету підготувати студентів до вільного використання музичного інструменту при проведенні уроків музики та позакласної музично-виховної роботи в загальноосвітній школі, а

також виховати освічених фахівців, здатних розкрити художній зміст творів за допомогою відповідних засобів виразності, які володіють необхідними вміннями самостійної роботи та підготовлені до практичної виконавської та педагогічної діяльності [8, 9, 10].

Автори програм з основного музичного інструменту наголошують на таких завданнях:

- ♦ формування музично-педагогічної майстерності, тобто набуття певної виконавської свободи, без якої неможливе проведення уроків музики;

- ♦ виховання творчого підходу до завдань виконання; художньо-виконавський розвиток студента, тобто використання знань типових ознак музики різних стилів, епох та форм фортепіанного письма для розкриття художнього змісту на основі точного прочитання тексту і власного виконавського досвіду;

- ♦ накопичення виконавського "фонду", тобто володіння різноманітним художнім репертуаром, постійне його розширення, створення репертуарного фонду для майбутньої самостійної роботи;

- ♦ виховання навичок самостійної роботи й опрацювання репертуару, що включений до шкільних програм;

- ♦ оволодіння методикою викладання фортепіано у загальноосвітніх закладах;

- ♦ готовність до майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Отже, під час навчання майбутні вчителі музичного мистецтва повинні оволодіти певним комплексом умінь: досить вільно використовувати інструмент у різних видах діяльності, тобто виразно і професійно виконувати музичні твори світової фортепіанної літератури та їх фрагменти з урахуванням вікових особливостей сприймання шкільної аудиторії; добирати необхідні музичні приклади для проведення уроків, бесід, дискусій з проблем мистецтва, лекцій-концертів; перекладати для фортепіано фрагменти симфонічної, оперної і балетної музики, а в разі потреби робити полегшені переклади фортепіанної фактури; застосовувати на практиці досягнення передової фортепіанної методики з урахуванням сучасних вимог [8, 9, 10].

Програми містять орієнтовні та конкретизовані за рівнями складності варіанти індивідуальних планів, репертуарні списки творів, що вивчаються, рекомендації з ескізного опрацювання творів та самостійної практичної роботи з накопичення фортепіанного репертуару.

Так, у програмі Л. Арчажнікової і Т. Євсєєвої особлива увага приділяється розвитку творчої професійної самостійності студента, напрацюванню свідомого ставлення студента до музичного мистецтва, розширення його світогляду, розвитку художньої індивідуальності, досконалості слухової уваги і самоконтролю, навчання раціональним методам роботи над твором [10, 4–5].

У програмі, складеній Р. Верхолаз і Е. Новіковою, чітко визначається місце "Основного музичного інструменту" в структурі професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, науково обґрунтовується і практично підтверджується лінія професійної орієнтації майбутнього вчителя в рамках даної навчальної дисципліни. Наголошується на необхідності максимального розширення і поглиблення міжпредметних зв'язків курсу з іншими фаховими дисциплінами (концертмейстерським класом, методикою музичного виховання та ін.) [8, 36].

В основу програми Г. Падалки і Н. Плешкової покладений принцип цілісного підходу до формування професійних засад підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в єдності трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного та піаністичного. Дуже цікавим, на наш погляд, є розділ V програми – "Творчі завдання", в якому акцентується увага на творчому підході до явищ музично-педагогічної практики (перекладання фрагментів оперно-симфонічної музики для виконання на фортепіано та адаптація складної фортепіанної фактури відповідно до власних індивідуальних піаністичних можливостей студента, підбір на слух музичних зразків та аранжування фортепіанних п'єс за допомогою дитячого інструментарію) [9, 18].

Поряд з багатьма позитивними рисами вказаних програм (оригінальне викладення змісту програми, цікава структурна побудова за специфічними різновидами музично-педагогічної діяльності у школі), недоліками ми вважаємо складність запропонованого репертуару, зорієнтованого здебільшого на студентів, що мають доувзівську спеціальну музичну освіту (музичні училища).

Аналіз означених програм з "Основного музичного інструменту" дав змогу, поряд з безперечними перевагами, вирізнити окремі аспекти, які ускладнюють процес підготовки до майбутньої інструментально-виконавської діяльності педагога-музиканта. Серед них: недостатня орієнтація на специфіку сприйняття школярами

творів музичного мистецтва, що виявляється у доборі навчального репертуару для студентів; відсутність детально розроблених списків творів українських та сучасних зарубіжних композиторів, недостатня диференційованість підходу до складання індивідуальних планів та програм студентів.

Аналогічну точку зору висловлює Г. Ніколаї, справедливо стверджуючи, що існуючі програми мистецьких факультетів з окремих виконавських дисциплін, зокрема основного інструменту, так чи інакше віддзеркалюють потребу в отриманні високопрофесійних учителів музичного мистецтва загальноосвітньої школи. Однак проектування змісту виконавської підготовки не завжди спирається на системно-структурний аналіз і здійснюється без взаємозв'язку з різними формами організації навчальної діяльності студентів. У свою чергу, методичні розробки, спрямовані на вдосконалення навчального процесу з виконавських дисциплін, розглядають лише поодинокі організаційні моменти, але в цілому форма організації навчання залишається незмінною. Аналіз стану виконавської підготовки, на думку Г. Ніколаї, показує необхідність її кардинального поліпшення, оскільки випускники мистецьких факультетів у власній професійній діяльності часто виявляють музично-виконавську безпорадність, не можуть перенести навчально-виконавські вміння на сферу професійної діяльності вчителя музичного мистецтва [6, 8].

З метою оптимізації шляхів удосконалення професійної підготовки в науково-методичній літературі широко розглядається проблема розробки моделі майбутнього музиканта-педагога. Це своєрідний еталон фахівця, який повинен відповідати вимогам програм з "Основного музичного інструменту", акумулювати той потенціал, що припускає успішність функціонування майбутнього спеціаліста.

Гіпотетичні моделі майбутнього спеціаліста (Л. Арчажникова, Н. Гришанович) передбачають наявність системи загальнопедагогічних та фахових знань, умінь та навичок учителя; таких напрямків у його роботі, як організаційний, пізнавальний, емоційний, дослідницький, а також вимог, що відбивають зміст музично-виконавської спеціальної підготовки [1; 2, 14].

О. Ростовський, розглядаючи компоненти усталеної дидактичної моделі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва (мета, зміст, форми і методи організації навчальної діяльності

студентів, її стимулювання, контроль, аналіз і оцінка результатів навчання), що реалізується безпосередньо в навчальному процесі, стверджує: якщо зміст і методи навчання не передбачають мети подальшого розвитку студента, не визначають, яких якостей він має набути у навчальній діяльності, то таке навчання виявляється не-ефективним. Метою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має бути формування його музично-педагогічної культури як синтезу психолого-педагогічних і фахових знань і вмінь, загального розвитку і професійних якостей, стилю поведінки і діяльності. Крізь призму визначеної мети він розглядає зміст музично-педагогічної освіти, яка є ядром професійної компетенції вчителя музичного мистецтва; підкреслює вирішальне значення наявності не стільки обсягу знань, скільки їх глибини й системності, тобто не максимуму знань, а їх мобільності, гнучкості і достатності для викладання музичного мистецтва в школі [13, 17].

Цей висновок має важливе методологічне значення, оскільки спрямовує забезпечення цілісності навчального процесу у вузі, розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема, формуванню у нього готовності до інструментально-виконавської діяльності.

А. Малинківська, систематизуючи й аналізуючи особистісні й професійні комплекси установок, спрямувань, здібностей, якостей, мислення, знань, умінь і навичок випускника, пропонує моделі музиканта-педагога двох типів: констатуючу та прогнозуючу. Констатуюча модель є відображенням реальної підготовки випускника, прогнозуюча – "ідеального фахівця". Порівняння та співвідношення вказаних моделей дає можливість виявити коло проблемних питань щодо вдосконалення навчального виховного процесу в період навчання у вузі [4, 26].

Цілий спектр проблем у процесі фахової підготовки, вважає В. А. Семиченко, виникає внаслідок неупорядкованих відношень між двома системами – навчально-виховного процесу вузу і професійною діяльністю педагога. Студенти включені до роз'єданого на окремі предмети, якісно різноманітного навчального процесу, що задає власні детермінуючі фактори, стимулює певні тенденції розвитку особистості. При цьому здебільшого переважає тенденція елективного наповнення навчальних планів новими предметами, ніж інтеграційні процеси, що коректно дозволяють переборювати

сміслові та змістові перепони між навчанням і професійною діяльністю. Інтеграція здійснюється на основі об'єднання наукових теорій, а не навколо професійних змістів та цінностей.

У зв'язку з цим у процесі підготовки педагога-музиканта виникає проблема перевантаження студента. Намагаючись забезпечити його найрізноманітнішою інформацією, в навчальні плани вводиться величезний перелік дисциплін, їх надмірні обсяги. Актуальною залишається також проблема співвідношення психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

На думку О. Рудницької, проблема музичної діяльності вчителя здебільшого обмежується фаховою освітою й організацією культурного дозвілля. Ці форми не вичерпують глибинних функцій музичного мистецтва у формуванні особистісних якостей педагога, внаслідок чого реалізуються не всі можливості професійної підготовки майбутніх учителів. На практиці спостерігається невідповідність вимог до культури студентів фактичному рівню її розвитку, що посилюється суперечностями:

- між сутністю культури особистості як системи і фрагментарністю знань щодо специфіки її виявлення у педагогічній діяльності;
- між високим виховним потенціалом музики і його недостатнім відтворенням у педагогічному процесі;
- між ступенем наукового вивчення загальної теорії музичного сприйняття і невизначеністю його змісту і структури в аспекті професійної підготовки студентів;
- між постулюванням значущості досвіду "спілкування" з музикою і відсутністю цілісної концепції його формування у майбутнього вчителя;
- між потребою емоційно-інтелектуального розвитку студентів і нерозробленістю етапів педагогічної роботи, спрямованої на збагачення внутрішнього світу особистості музичними цінностями;
- між динамікою соціокультурного функціонування музичного мистецтва і консерватизмом чинних програм, форм і методів освіти й виховання студентів.

Теоретичний аналіз наукової літератури і практика показують, що проблема забезпечення особистісного розвитку майбутніх учителів розв'язується поки що недостатньо, оскільки її не завжди усвідомлюють навіть самі викладачі, зусилля яких найчастіше спрямовуються на вирішення здебільшого часткових завдань, зокрема

озброєння теоретичними знаннями і практичними вміннями. Замість того, щоб слугувати засобом інтелектуального й емоційного розвитку, засвоєння знань й оволодіння вміннями певної діяльності, перетворюється у самоціль. Підкреслюючи цю думку, О. Ростовський вважає, що спроби оновлення, збагачення, удосконалення теорії й практики професійної підготовки вчителя музики поки не зачіпають суті навчального процесу на музично-педагогічних факультетах і здебільшого обмежені рамками усталених традицій, в яких формальне начало все ще переважає над началом творчим. На його думку, намагання створити нові програми малоефективні передусім тому, що спираються на традиційні, багато в чому застарілі підходи, які не відповідають сучасним психолого-педагогічним уявленням [13, 17].

Професійне становлення музиканта втрачає свій винятковий зміст, якщо воно відбувається поза творчістю, поза особистісною зумовленістю, вважає Ю. Тарчинська. Точкою відліку у педагогічному процесі повинна бути особистість студента, формування його ціннісної структури, пошук ним власного шляху для самореалізації у мистецтві [15, 53].

Останнім часом у наукових працях з питань музичної освіти вищої школи (І. Гринчук, О. Олексюк, Н. Миронова) виокремлюються перспективні напрямки її розвитку, передусім визнання унікальності кожного суб'єкта навчання, його цілей і мотивацій, формування творчих рис особистості студента.

Розглядаючи проблеми вищої музичної освіти на сучасному етапі, Ю. Полянський вважає недоліком системи підготовки музикантів-педагогів пасивне виховання індивідуальних творчих здібностей студентів в усталеному типовому навчальному процесі, і зазначає, що коли його центром стає оволодіння лише певним репертуарним обсягом, мета виховання інструменталіста фактично перетворюється на передачу викладачем своєму учневі власних "бачень" твору. Потенційну можливість розвитку музичної педагогіки учений вбачає у підвищенні ефективності навчання шляхом оптимізації форм і методів набуття знань. Адже вдосконалення методів розширеного і поглибленого розуміння музичного твору, оволодіння певними виконавськими вміннями та навичками сприятиме вдосконаленню як змісту процесу присвоєння, так і розвитку особистості студента [7, 92].

У цьому контексті особливого значення набуває одна з найголовніших педагогічних проблем фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва – забезпечення гуманізації цього процесу, тобто утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей і якостей, задоволення різноманітних освітніх потреб. Опора на ці ідеї дасть змогу не декларовано, а реально переорієнтувати навчальний процес на пріоритетний розвиток особистості студента, виявити і сформувати в майбутнього вчителя творчу індивідуальність, на основі загальної та професійної освіти підготувати для школи інтелігентного, компетентного вчителя музичного мистецтва.

Це зумовило методологічну переорієнтацію від імперативної моделі навчання з її функціональним підходом, спрямованим на оволодіння фахівцем необхідним стандартизованим набором знань, умінь і навичок, до особистісно-зорієнтованої, що передбачає створення умов для найповнішого розкриття особистісного потенціалу майбутнього спеціаліста. У центрі навчального процесу повинен стояти студент, його здібності, можливості, прагнення. Це означатиме глибоку повагу до неповторності та індивідуальності результатів музично-творчої, музично-пізнавальної та музично-виконавської діяльності кожного студента.

Виявлення особистісних якостей студента, його індивідуальних особливостей є підґрунтям для індивідуально-диференційованого підходу до кожного студента і в мистецьких закладах освіти.

С. Єгорова у своєму дослідженні порушує проблему розвитку виконавської активності студентів-музикантів та їх готовності до виконавської самореалізації. Учена стверджує, що виконавська активність розпадається на низку підпроблем, а саме: формування психологічної установки на виконавство і розвиток потреби до виконавської творчості як необхідного шляху музичного виховання школярів і власного професійного становлення; розвиток творчої індивідуальності студента в процесі роботи над художнім образом твору, що пов'язаний з проникненням у композиторський задум і його емоційно-яскравою, переконливою індивідуальною трактовкою; досконалість піаністичної майстерності; накопичення різноманітного музичного репертуару та формування навичок його педагогічної інтерпретації; розширення музичного кругозору і підвищення загально-художньої культури студента як того живильного

середовища, з якого він здобуватиме імпульси для подальшого педагогічного і творчого зростання [3, 53–54].

В останні роки в науковій літературі дуже широко висвітлюються проблеми розвитку виконавського мислення студента, (М. Бєнємов, І. Гринчук, І. Кірчик, В. Крицький, А. Малинківська, В. Приходько, Н. Прушковська, В. Фомін, Н. Шевченко та ін.), цілеспрямоване формування в навчальному процесі досвіду практичної діяльності (О. Хлебнікова), що свідчить про їх актуальність.

Однією з головних проблем фахової підготовки музикантів-інструменталістів у вузах культури В. Муцмаєр вважає формування емоційно-вольової та пізнавальної сторін особистості у процесі фахової підготовки. Дослідник підкреслює, що у процесі індивідуального навчання гри на музичному інструменті здебільшого превалюють "технологічні" питання засвоєння музичного матеріалу, а аналіз практики свідчить, що можливості індивідуальних занять при підготовці вчителів музики реалізуються далеко не повною мірою [5, 16].

У своєму дисертаційному дослідженні Ю. Тарчинська стверджує, що студентів потрібно озброїти не стільки досконалим знанням певних творів, скільки вмінням орієнтуватися у тенденціях і закономірностях різностильової музики; вбачає раціональнішим у навчанні інструменталіста шлях формування вміння розуміти семантику інтонаційного середовища будь-якого мистецького напрямку через розкриття суттєвих стильових особливостей творчості певного композитора. Але досягнення художньо-естетичного результату можливе лише у разі сполучення логічної та емоційної сторін його музично-образного мислення, а також володіння конкретною системою практичних навичок [15, 88].

Серйозною проблемою викладання музично-виконавських дисциплін Г. Саїк вважає відсутність належної уваги до активізації емоційно-естетичних факторів музичної інтерпретації, і в цьому контексті конкретизує ряд прорахунків, а саме: авторитарність педагогічного керування, нав'язливе втручання у сферу естетичного самовираження студентів; відсутність психолого-педагогічної опори з боку викладачів на індивідуальні запити та художні інтереси студентів; низький рівень володіння викладачами спеціальними методами педагогічного впливу на емоційно-естетичні переживання студентів [14, 13].

Заслуговують на увагу проблеми недостатньої музично-теоретичної підготовки (О. Рапацька), формування культури спілкування (О. Бодальов), численні аспекти методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (О. Абдуліна, В. Дряпіка, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова).

Практичний досвід показує, що навіть ті студенти, що виявляють досить високий рівень теоретичної та виконавської підготовки, нерідко відчувають безпорадність у спілкуванні з дітьми, і, навпаки, студент зі слабкою підготовкою може досить комфортно відчувати себе у школі.

Особливу увагу привертають педагогічні проблеми, пов'язані з навчально-виконавською і педагогічно-виконавською практикою студентів. Практика, яка повинна бути важливим засобом творчого узагальнення й вдосконалення знань, умінь та навичок, набутих студентами в процесі інструментально-виконавської підготовки, не завжди сприяє синтезуванню цих спеціальних знань і умінь у фахові, необхідних для майбутньої професії.

Отже, проведений аналіз психолого-педагогічних і методичних досліджень, практики навчання показує, що на перший план висувуються проблеми, що стосуються недостатньої скоординованості фахових навчальних дисциплін і слабких зв'язків між різними предметами фахової підготовки; відсутності у багатьох студентів інтересу до учительської професії, орієнтації навчання у виконавських класах лише на вивчення конкретних творів, замість системного забезпечення необхідними музично-виконавськими знаннями, уміннями і навичками; недостатнього розвитку мотиваційно-вольової і емоційної сфер.

Власні педагогічні спостереження також підтвердили думку щодо ізольованості різних сторін підготовки вчителя, неготовності студентів до використання набутих знань, наявності значного розриву між декларованими намірами і реальною підготовкою студентів.

Отже, в результаті аналізу педагогічних проблем фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема, інструментального виконавства, можна зробити висновок, що особливістю виконавської діяльності є її реально існуюча багатомірність, яка вимагає вирішення різноманітних творчих завдань, пов'язаних з музичним виконавством. У процесі інструментально-виконавської підготовки формується комплекс необхідних знань та умінь, які дають змогу творчо і продуктивно опрацьовувати різноманітний за жанрами, стилями та напрямками музичний матеріал, готувати

музичні твори до виконання й артистично їх виконувати. Характерною ознакою професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до фахової діяльності є наявність виконавської культури, систематизованих музично-виконавських знань, умінь та навичок, упорядкованого художньо-виконавського досвіду.

Література

1. Арчажникова Л. Г. Структура профессиональной деятельности учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе. Сб. ст. – Ярославль, 1985. – С. 3–20.

2. Гришанович Н. Модель специалиста / Н. Гришанович. – Минск, 1985. – 86 с.

3. Егорова С. В. Развитие исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе его фортепианной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. В. Егорова. – М., 1998. – 196 с.

4. Малинковская А. В. Специфика исполнительского анализа музыкального произведения / А. В. Малинковская // Вопросы воспитания музыканта –исполнителя. – Вып. 68. – М., гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных, 1983. – С. 88–104.

5. Муцмахер В. И. Формирование профессионально значимых качеств личности учителя музыки / В. И. Муцмахер. – М. : МПНИ, 1988. – 62 с.

6. Ніколаї Г. Ю. Дидактичне обґрунтування виконавської підготовки майбутніх учителів музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. Ю. Ніколаї. – К., 1992. – 17 с.

7. Полянський Ю. О. Вища освіта на сучасному етапі та її проблеми / Ю. О. Полянський // Українське музикознавство. Вип. 25: Респ. міжвід. наук.-метод. посібник, ред. кол.: Котляревський І. А. та ін. – К. : Муз. Україна, 1990. – С. 87–96.

8. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент (фортепиано) / сост. Э. Ф. Новикова, Р. А. Верхолаз, И. П. Кулясов. – Сб. 10. – М. : Просвещение, 1989. – С. 32–71.

9. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент (фортепиано) для специальности 03.05.00 "Музыка" /сост. Г. Н. Падалка, Н. И. Плешкова. – К. : РУМК, 1991. – 28 с.

10. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент – фортепиано для специальности № 2119 "Музыка" / сост. Л. Г. Арчажникова, Т. И. Евсеева. – Сб. 14. – М. : Просвещение, 1983. – С. 3–30.

11. Психология. Словарь / под ред. А. В. Перовского, Г. М. Ярошевского. – 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

12. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 248 с.

13. Ростовський О. Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи / О. Я. Ростовський // Наукові записки. Серія: педагогіка. – № 2. – 2001. – Тернопіль: ТДПУ, 2001. – С. 15–22.

14. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. Ф. Саїк. – К., 2000. – 19 с.

15. Тарчинська Ю. Г. Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу "Загальне фортепіано": Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. Г. Тарчинська. – К., 2002. – 193 с.

16. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб.: доп. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.

УДК 378.016:781.62

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Спіліоті О. В.

У статті розкрито сутність і зміст експериментальної методики формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів на основі функціонально-дидактичної моделі, створеної за стандартом IDEF0, висвітлено перебіг дослідної роботи зі студентами.

Реформування змісту педагогічної освіти передбачає переосмислення мети, завдань і методів фахової підготовки майбутнього вчителя, підвищення рівня його педагогічної майстерності та загальної культури. Актуальнішою стає проблема вдосконалення музично-педагогічної освіти, одним із найважливіших завдань якої є формування і розвиток музично-інтонаційного мислення.

Складність та багатогранність музичного мистецтва, в якому емоційне та інтелектуальне перебуває у постійній взаємодії, визначають необхідність комплексного підходу до формування музично-інтонаційного мислення. Розробляючи методику формування музично-інтонаційного мислення, ми спиралися на структуру механізму мислення: сприймання, рефлексія, творчість.

Процес формування музично-інтонаційного мислення нами розглядався, насамперед, як керований. Усвідомлюючи, що дія деяких чинників має ймовірнісний характер, а також розуміючи обмеження можливостей контролю на кожному з етапів формування означеного феномену, ми намагалися формалізувати та схематизувати цей процес у всьому, що не суперечить його творчому характеру. Це мало забезпечити кращу прогнозованість результатів педагогічного впливу, ефективніше коригування процесу формування музично-інтонаційного мислення залежно від досягнутих проміжних результатів. У такий спосіб ми прагнули зробити методику більш зрозумілою і прозорою, розширити коло бажаючих нею оволодіти.

Ідея використання засобів кібернетики для більш точного і лаконічного уявлення процесу педагогічного керування не є новою. Відтак, можливості застосування сучасних досягнень науки про управління до педагогічного керування процесом формування музично-інтонаційного мислення ми спробували об'єднати у цілісну, контрольовану на всіх рівнях і етапах систему.

Спираючись на стандарт IDEF0¹, ми розробили структурно-функціональну модель формування музично-інтонаційного мислення

¹Один із стандартизованих методів IDEF0 (*Integrated Definition for Function Modeling* – інтегровані означення для функціонального моделювання)), який впродовж десятиліть успішно використовується в державному, військовому, економічному управлінні, в найбільш економічно розвинених країнах світу. Сьогодні він претендує на роль універсальної міжнародної мови для обміну інформацією між фахівцями в галузі управління й опису методології процесів будь якої складності. Вітчизняний аналог цього методологічного стандарту з'явився одночасно з світовим стандартом на початку 80 - років XX століття, але пізніше був необґрунтовано відкинтий, як ніби-то рудимент планової економіки. В сучасній Україні методи IDEF0 уперше знайшли широке застосування в системах управління якістю, і далі поширюються на усі види діяльності людей завдяки винятковій універсальності.

студентів, яка включає п'ять схем. Створюючи змістову частину, ми орієнтувалися на ефективні методи розвитку музичного мислення, на визначені педагогічні умови, на означені критерії та показники сформованості музичного мислення.

Перша схема структурно-функціональної моделі містить у собі основне завдання даної методики – формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки (Див. схему 1). Об'єктом формувального експерименту, виступає особистість з елементарним музично-інтонаційним мисленням. З одного боку, на процес формування музично-інтонаційного мислення впливають такі чинники, як методика. З іншого боку – цей процес неможливий без підтримки інформаційного забезпечення, що в структурно-функціональній моделі виступає як засіб. Результативним показником ефективності методики формування музично-інтонаційного мислення є особистість з розвинутим музично-інтонаційним мисленням.

Згідно стандартних умов IDEF0, ми декомпозували блок A0 (формування музично-інтонаційного мислення) на складові, завданнями яких є:

У відповідності з методологією IDEF0, процес подається у вигляді функціонального блоку, що перетворює те, що на вході, у те, що на виході, за умови існування відповідних засобів у керованих умовах. Загалом IDEF0-моделі складаються з трьох типів документів: графічних діаграм, тексту і глосарію. Документи містять перехресні посилання одне на одне.

Графічна діаграма – головний компонент IDEF0-моделі, містить поєднання блоків стрілок і асоційованих з ними відношень. Кожен блок зображується у формі прямокутника має унікальну назву і номер. Вхідні стрілки зв'язуються з лівою стороною блоку, вихідні – з правою. Керівні стрілки зв'язуються з верхньою стороною блоку. Стрілка засобів показує вгору та зв'язується з нижньою стороною блоку структурно-функціональної моделі.

Блоки представляють функції модельованого об'єкту, вони можуть бути розібраними на складові (декомпозиції) і подані у розгорнутому вигляді більш докладних діаграм. Декомпозиція продовжується до рівня деталізації, достатнього для досягнення цілі конкретного проекту. Діаграма верхнього рівня демонструє найбільш загальний і абстрактний опис об'єкту моделювання, за нею йде серія дочірніх діаграм, що дають більш детальне уявлення про об'єкт [2].

створення педагогічних умов (A1), де джерелом (вхід) є теорія складових педагогічних умов, керування (К) – методичні положення, а засоби – інформаційне забезпечення;

формування музичної думки як інтонаційного утворення особистості (A2). (Див. схему 2).

Розглядаючи декомпозицію A2 – формування музичної думки як інтонаційного утворення особистості, нами було визначені такі складові блоки: активізація музичного сприймання (A2.1.), активізація рефлексії (A2.2.), активізація творчої діяльності (A2.3.) (Див. схему 3).

Основою керування цими структурними блоками є створення педагогічних умов та орієнтація на критерії сформованості музично-інтонаційного мислення (мотиваційний, когнітивний емоційно-аналітичний, операційний, креативний). Джерелом блоків A2.1, A2.2, A2.3, є особистість з елементарним музично-інтонаційним мисленням, засоби – музичний твір та явища музичного мистецтва, а засобом блоку активізації творчої діяльності (A2.3.) постає музично-інтонаційний фонд.

Такі функціональні блоки, як активізація музичного сприймання, активізація рефлексії та активізація творчої діяльності уявляються нами у площині для кожної окремої фази. На запропоновану нами структурно-функціональну модель (схема 3) для нас важливим було спроектувати трифазну модель структури мислення, розробленою М. Д'яченко, І. Котляревським, Ю. Полянським, яка має вигляд таксономічної карти (див. схему 1.2.2). Відтак, дана модель перетворюється у просторову, отримуючи новий вимір (що відповідає стадії). Схему можна наочно уявити розшарованою у просторі, на трьох паралельних площинах (див. схему 4).

Декомпозуючи блоки формування музичного сприймання (A2.1), активізація рефлексії (A 2.2.) та активізація творчої діяльності (A 2.3.), ми зазначаємо, що функцію керування (A 2.1.1., A2.1.2., A 2.1.3., A 2.2.1., A 2.2.2., A 2.3.2.) виконують створені вчителем педагогічні умови, функцію засобу – музичний твір та явища музичного мистецтва, функцію засобу (A 2.3.1., A 2.3.2., A2.3.3.) – індивідуальний музично-інтонаційний фонд; на вході – особистість з елементарним музично-інтонаційним мисленням, на виході – особистість з розвиненим музично-інтонаційним мисленням. Отже, аналізуючи цю багаторівневу декомпозицію, нами визначено, що

блоки А 2.1.1. – сприймання в аспекті сприймання, А 2.1.2. – рефлексія в аспекті сприймання, А 2.1.3. – творчість в аспекті сприймання відносяться до першої стадії формування музично-інтонаційного мислення студентів. Ці складові блоки характеризуються елементарними, базовими показниками, які необхідні для процесу музично-інтонаційного мислення, а саме: забезпечення запам'ятовування та розпізнавання сприйнятого, віднесення його до індивідуального інтонаційного фонду; усвідомлення характерних рис музичних явищ, які сприяють їх запам'ятовуванню, а також їх творчій інтерпретації; форми практичної діяльності, які сприяють активізації творчого сприймання музичних явищ та усвідомлення їх властивостей у різних інтерпретаціях. До другої стадії відносяться блоки А 2.2.1., А 2.2.2., А 2.2.3., де кожна із складових компонентів музично-інтонаційного мислення (сприймання, рефлексія, творчість) перебуваючи в аспекті рефлексія, набуває характеру спрямування, емоційного й узагальненого усвідомлення, оперування музично-інтонаційними засобами для втілення власних переживань.

Схема 1

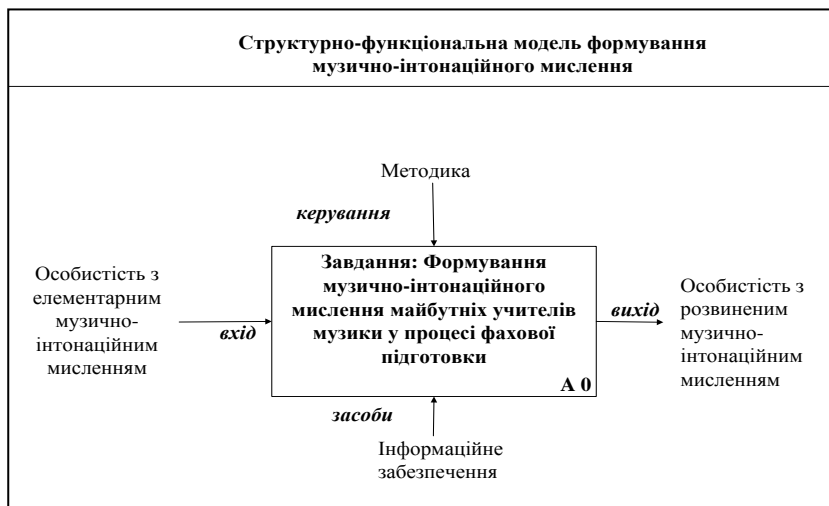
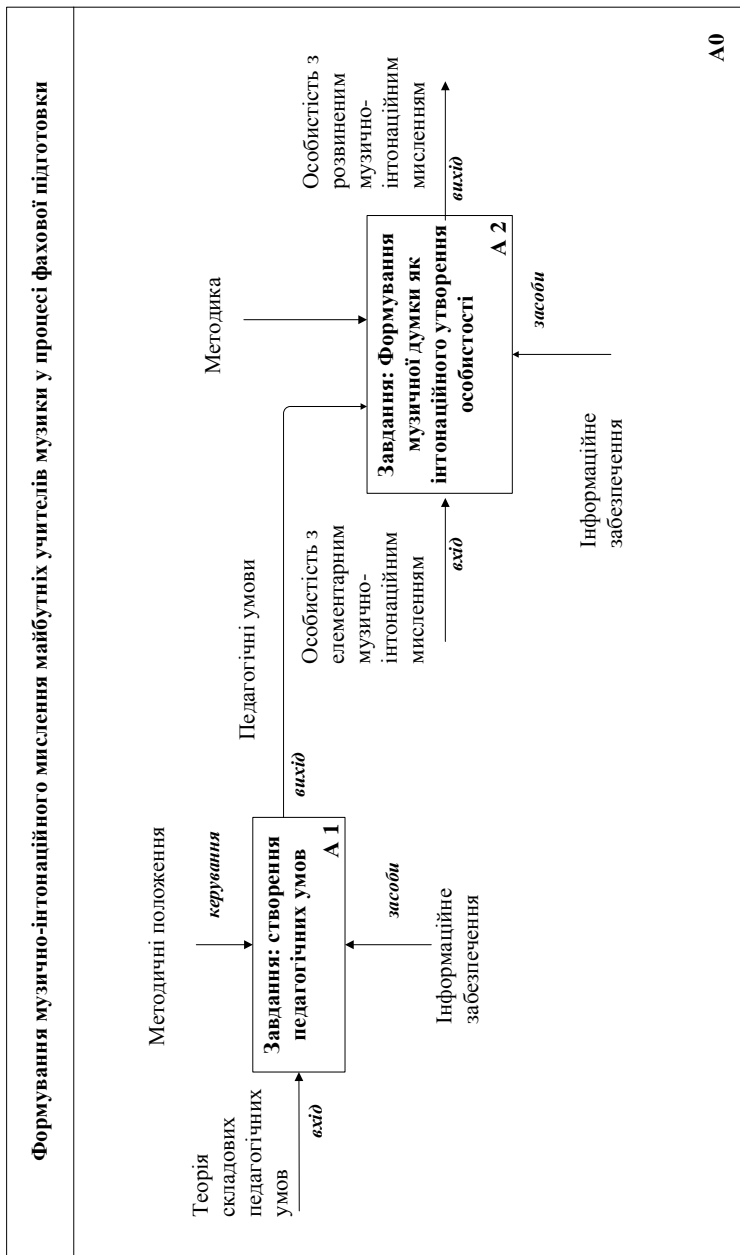
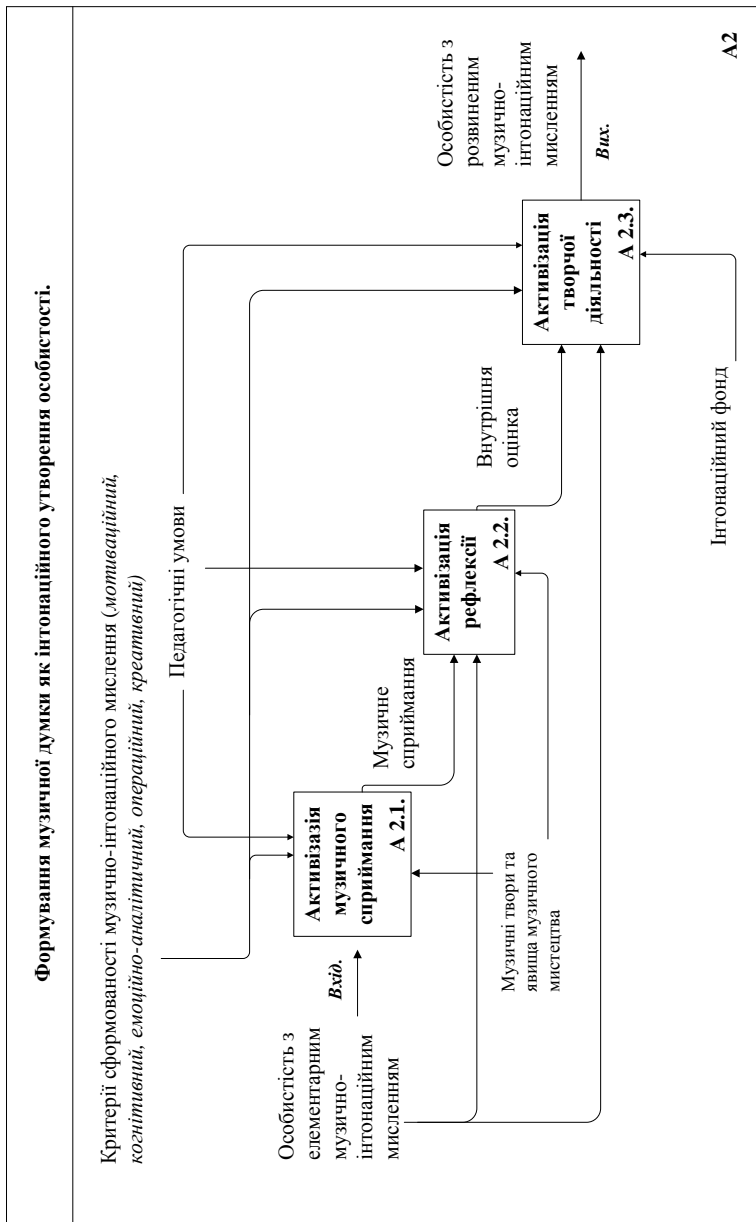
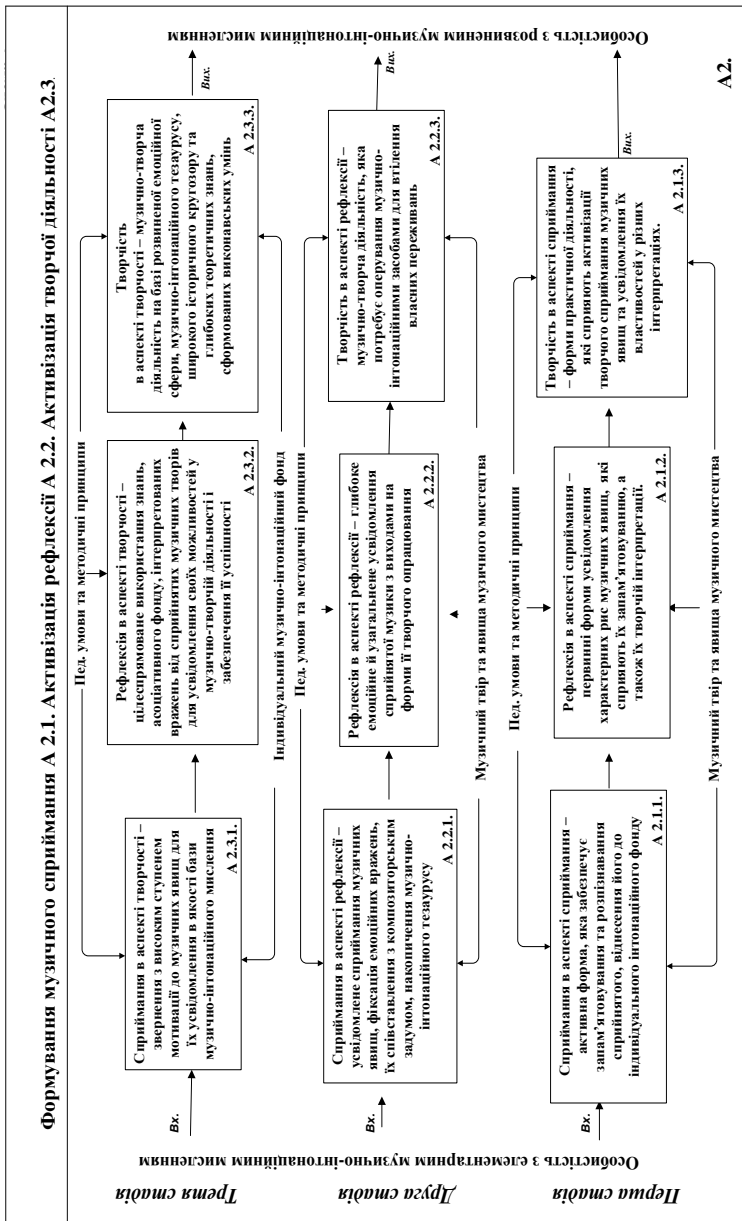
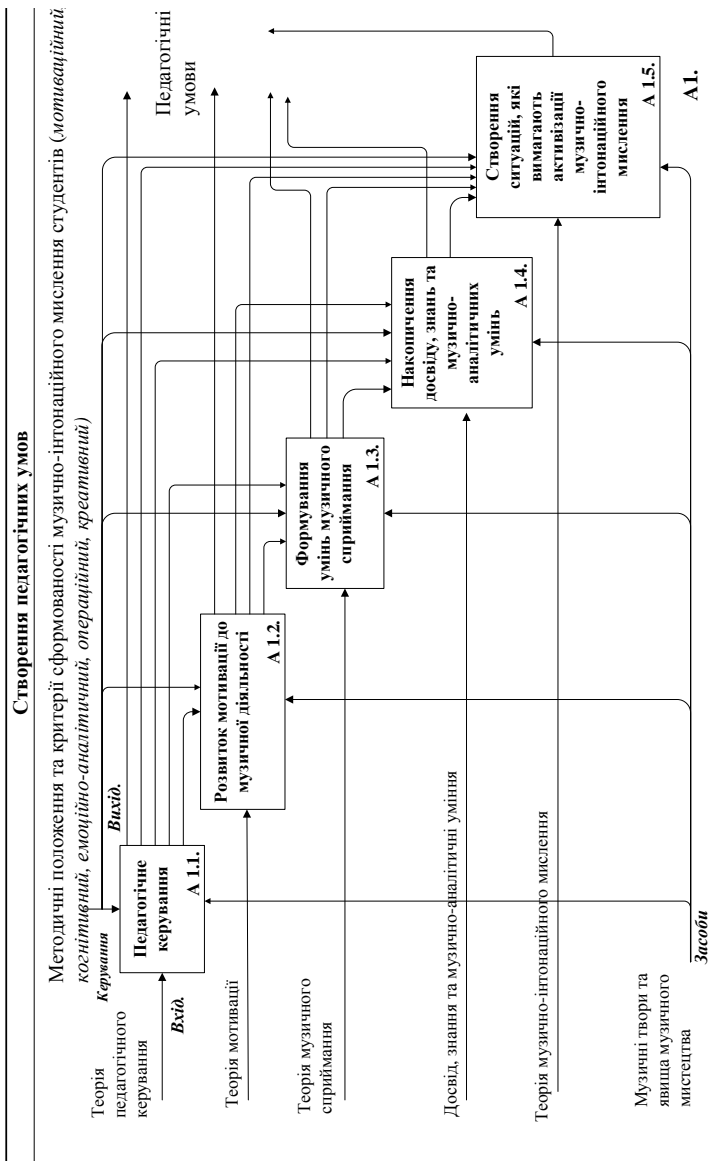


Схема 2









Такі блоки, як А 2.3.1., А 2.3.2., А 2.3.3. відносяться до третьої стадії, яка визначає найвищу ступінь музично-інтонаційного мислення. Сприймання, рефлексія, творчість перебуваючи в аспекті творчості припускають звернення до музичних явищ з високим ступенем мотивації, асоціативного фонду, інтерпретованих вражень від сприйнятих музичних творів, цілеспрямоване використання музично-інтонаційного тезаурусу, теоретичних знань та наявного музично-історичного кругозору для усвідомлення своїх можливостей у музично-творчій діяльності і забезпечення її успішності.

Для повного конструктивного уявлення про процес формування музично-інтонаційного мислення студентів розглянемо детальніше блок створення педагогічних умов (А 1), декомпозувавши його на такі складові: педагогічне керування; формування мотивації до музичної діяльності; методика формування умінь музичного сприймання; накопичення досвіду, знань і музично-аналітичних умінь; створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення (див. схему 5).

Функцію керування в усіх п'яти блоках відіграють існуючі методики та орієнтири на критерії сформованості музично-інтонаційного мислення. Засобом є інформаційне забезпечення. Джерелами блоків є теорія педагогічного керування, теорія мотивації, теорія музичного сприймання, досвід, музично-теоретичні знання та музично-аналітичні уміння, теорія музично-інтонаційного мислення. В деяких випадках методичні принципи, що виконують функцію виходу відіграють роль керування та входу. Так, педагогічне керування впливає на процес формування мотивацій музичної діяльності, формування музичного сприймання, забезпечення досвіду, знань та музично-аналітичних умінь, створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення.

Функціональний блок педагогічні умови (див. схему 5) у структурно функціональній дидактичній моделі посідає особливе значення, оскільки змістова частина виконує вирішальну роль у процесі формування музично-інтонаційного мислення студентів. Отже, сконцентруємося на окремих його складових блоках.

Розглядаючи блок педагогічне керування, ми виокремили такі провідні методичні положення:

– організація навчального процесу: розробка робочих і навчальних програм (лекційний курс, вправи, семінари, лабораторні

та самостійні завдання. тощо); інтегративне вирішення загальних завдань у процесі формування музично-інтонаційного мислення (стосується всіх фахових дисциплін); єдиний підхід викладачів до вирішення проблем успішності студентів (особливо це стосується студентів, які не справляються з навчальним планом і потребують додаткових занять);

– усвідомлення провідних завдань гуманістичної педагогіки: у центрі уваги особистість, з усіма індивідуальними особливостями психіки; урахування побажань щодо організації уроку; небайдужість до кола інтересів студентів та творча співпраця з ними;

– гнучкість процесу керування: добір навчального матеріалу відповідно до ступеня розвинутоності студентів; моделювання форм опитування (письмові, усні, у вигляді інтелектуальної гри, коли групу студентів можна поділити на команди, які змагаються на швидкість та якість відповіді тощо); усвідомлення певних ситуацій (навчальних навантажень, життєвих ситуацій тощо); чітке відчуття часової форми уроку (кульмінація та спад у роботі, чергування інформаційної та практичної форми роботи).

Наступний блок – розвиток мотивації до музичної діяльності – дуже важливий для музично-інтонаційного мислення. Цей факт зумовив розробку методичного підходу. Виходячи з результатів констатувального дослідження, ми сконцентрувалися на вихованні інтересу до музичної діяльності. З одного боку, цей інтерес розвивався на базі потреби в отриманні творчого задоволення. Для цього ми спиралися на принцип позитивного оцінювання творчого виконання та творчого визнання у колективі. Але обов'язковим було підкреслювання недоліків, яке мало необразливий характер та додавало впевненості у подоланні труднощів. З іншого боку, нами реалізувався принцип закріплення інтересу шляхом формування малих груп, в яких активна творча діяльність мала пізнавальний, захоплюючий характер. Так, нами було організовано відвідування концертів, театральних вистав, колективне слухання музики тощо.

У складовій функціонального блоку педагогічні умови формування музично-інтонаційного мислення важливе місце посідає формування умінь музичного сприймання. Розробляючи цей аспект, ми орієнтувалися на методику розвитку таких умінь, як диференціація звукового потоку; художнє осмислення та семантичне наповнення елементів музичної мови.

Розробляючи методичні прийоми формування вмій музичного сприймання, ми сконцентрувалися на таких завданнях, які у дидактичній моделі відіграють роль керування:

– добір музичної літератури, яка б активізувала музичне сприймання;

– впровадження спеціальних прийомів, які сприяють концентрації уваги, створенню установки на сприймання;

– впровадження творчих завдань у ході аналізу музичних творів.

Добираючи музичні твори ми, з одного боку, спиралися на програми з музично-історичних дисциплін, з іншого боку – враховували необхідність активізації процесу музичного сприймання. Виходячи з методичних порад Б. Яворського не переобтяжувати процес слухання великою кількістю музичного матеріалу, ми зосереджувалися на двох-трьох творах, які аналізувалися з позиції принципу контрасту, а саме: темпове зіставлення (швидко, повільно); ладо-тональне зіставлення творів (мажор, мінор); добір творів певного жанру у творчій спадщині різних композиторів (наприклад, мазурки Ф. Шопена, М. Глінки, О. Скрябіна; вальси М. Глінки, Ф. Шопена, І. Штрауса, П. Чайковського; гавот І. С. Баха. С. Прокоф'єва тощо).

Для концентрації уваги та створення установки на сприймання музики ми використовували такий методичний принцип, як візуалізація. Прослуховування деяких творів підтримувалося показом картин. Наприклад, демонстрація репродукції картин В. Гартмана під час слухання "Картинки з виставки" М. Мусоргського; репродукції картини "Фуга" М. Чюрльоніса – і фуг І. С. Баха і Д. Шостаковича; репродукції картин М. Чюрльоніса "Соната весни", "Соната моря", "Соната зірок" – і сонат Л. Бетховена, Ф. Шуберта, М. Метнера. Однак зазначимо, що не бажано це використовувати у процесі першого прослуховування музичного твору, оскільки нав'язування художніх образів може негативно вплинути на сприймання. Отже, цей методичний принцип доцільним буде у процесі ознайомлення з програмними творами.

Для глибшого сприймання та усвідомлювання музичних творів ми пропонували студентам виразити свої враження у невеличких літературних нарисах, замальовках, музичних експромтах. Ці завдання надавали творчого характеру процесу сприймання музики.

Активність сприймання залежить від рівня розвинутої музичних здібностей, а саме музичного слуху і музичної пам'яті. Ці

здібності мають бути удосконалені на заняттях сольфеджіо. Відтак, нами були розроблені спеціальні вправи та види роботи, які концентрувалися на таких завданнях:

- спів різних ладів та окремих їх ступенів з усвідомленням стійкості, нестійкості та тяжінь у ладі, застосування релятивної системи;

- сольфеджування музичних номерів з аналізом їх жанрово-стильових особливостей;

- написання диктантів та самодиктантів (особливо корисно записувати з пам'яті народні пісні, а при їх співі використовувати імпровізаційний принцип, тобто виконувати різні інтонаційні варіанти, підключатися другим голосом тощо);

- творче моделювання музичного матеріалу (наприклад: завершити фрагмент мелодії; змоделювати її у різних розмірах та надати їй особливих жанрових рис (маршу, вальсу, мазурки, баркароли тощо).

Розвиваючи вміння музичного сприймання, особливого підходу вимагає художнє осмислення та семантичне наповнення елементів музичної мови. Відомо, що від цих чинників залежить здатність жанрово-стильової атрибуції. Нами запропоновано створення музично-інтонаційного практичного словника, в якому студенти мали записувати характерні інтонації (поспівки), класифіковані за стилем (національним, композиторським, історичним (належність епосі) та жанром. У такий спосіб майбутні вчителі збагачуватимуть свій інтонаційний фонд.

У процесі засвоєння елементів музичної мови зверталась увага на здатності до зберігання в пам'яті типізованих інтонацій. На цьому етапі ми використовували різні вправи, які давали можливість міцно засвоювати музичний матеріал. Так, змістова структура музично-інтонаційного словника складалася за принципом накопичування від простих до складних інтонацій. Ідея полягала не в поетапному засвоєнні типізованих інтонацій за хронологією, а у підпорядкуванні їх ієрархічно, тобто за складністю сприймання та запам'ятовування музичного матеріалу. Зазначимо, що оформлення такого практичного словника передбачалось у процесі всієї музичної діяльності, оскільки охопити й утримати в пам'яті велику кількість звукової інформації упродовж навчання неможливо.

У процесі дослідження нами було виявлено, що музичні теми, які побудовані на стійких ступенях ладу, швидше запам'ятовуються

та довше зберігаються у пам'яті. Наступний рівень складності полягав у засвоєнні тем, які спираються на стійкі ступені ладу, але містять прохідні та допоміжні звуки. Заключний етап – засвоєння інтонацій, які мають відчуття нестійкості, де переважають хроматичні звуки.

Осмислення стійкості та нестійкості у процесі слухового сприймання може здійснюватися по-різному. Однак, слухове усвідомлення мелодії тісно пов'язане з її аналізом. Аналіз стійкості та нестійкості повинен обов'язково проводитися на рівні конкретних мелодичних структур, які включені до процесу формотворення.

Співвідношення стійкості та нестійкості тонів ми подавали у таких варіантах:

- стійкий тон переходить у стійкий же (типово для акордової фактури);
- стійкий переходить у нестійкий тон;
- нестійкий тон переходить у стійкий;
- заміна та зміщення очікуваної стійкості чи зміна функції стійкого тону;
- нестійкий тон переходить в інший нестійкий;
- зміна функції нестійкого тону, який отримує стійкість (наприклад, при міжтактовій синкопі з коротким затактом) [4, с.30].

Відомо, що мелодія не відокремлена від гармонії, тому ми впроваджували наступні завдання, а саме: запам'ятовування інтонацій у контексті гармонічних функцій. На першому рівні використовувалися інтонації (ядра тем), які мали гармонічний зворот: $T - D$, $D - T$; $T - S$, $S - T$; $T - S - D - T$. До них віднесено такі теми як: В. Моцарт. Маленька нічна серенада. І ч. головна партія; В. Моцарт. Сонати *A-dur*, *F-dur*; І.С. Бах. Д.Т.К., Прелюдія *C-dur* тощо.

Наступний рівень складала інтонації, в яких здійснювалися відхилення у споріднені тональності (частіше це відхилення у тональності домінанти, субдомінанти, третьої та шостої ступені). Найскладніший рівень складала інтонації, в яких гармонічне відхилення було у тональності далекого ступеня спорідненості та мали тональну нестійкість.

У процесі засвоєння інтонацій одним із основних завдань було підкреслення походження і єдності музичної та мовної інтонації. Так, інтонації, які мали зв'язок з мовними інтонаціями біогенного типу (інтонації стогону, запитання та оклику), виокремлювалися

певними ознаками у музично-інтонаційному словнику. Інтонації, що укладаються в інтервал сексти (від V до III, V – I – II – III ступенів) передають ліричний настрій (наприклад: побічна партія першої частини концерту № 2 С. Рахманінова; Л. Бетховен, Соната № 17, ч. III тощо).

Розробляючи блок накопичення досвіду, знань, музично-аналітичних умінь, ми сконцентрувалися на наступних завданнях: накопичення музично-теоретичної інформації; формування умінь диференціації звукового потоку; формування музично-слухових уявлень).

Накопичення музично-теоретичної інформації відбувається при вивчення теорії та історії музичної культури, основних етапів розвитку музичного мистецтва та музичної практики. Обов'язковою у цьому процесі була ілюстрація теоретичної та історичної інформації музичними прикладами.

Отже, саме в такій системі процес накопичення музично-теоретичної інформації набуває логічного зв'язку – від здібностей до знань та навпаки. Цей принцип має зворотний зв'язок, оскільки обсяг знань впливає на формування та розвиток музичних здібностей, які отримують уже нову професійну якість.

Музично-аналітичні уміння можуть удосконалюватися на заняттях з курсу "Аналіз музичних творів", який відкриває студентам нові засоби пізнання музики, виховує вміння працювати над музичним твором. Передусім курс аналізу музичних творів потребує відповідної організації художньо-пізнавальної діяльності студентів.

На жаль, у процесі музичного навчання студент приділяє здебільшого увагу таким аспектам, як аналіз окремих побудов, мелодико-ритмічним, гармонічним засобам виразності. Його більш цікавить питання: "Як це зроблено композитором?", що свідчить про прямолінійний підхід до пізнання музичного твору. Однак, необхідно на чільне місце ставити питання "чому так зроблено?", та детальніше – "як необхідно виконати той чи інший фрагмент твору?", "що виокремити, які виконавські прийоми використати у процесі гри?" тощо.

Таким чином, розробляючи функціональний блок набуття досвіду, знань і музично-аналітичних умінь, ми зосередилися на головному завданні – сформуванню у студента уміння танавички цілеспрямованого аналізу музичного твору. Цей процес вимагає урахування таких методичних положень:

– не обмежуватися тільки з'ясуванням особливостей форми-схеми музичного твору, оскільки такий підхід до аналізу викликає пасивне ставлення студента до цієї діяльності;

– враховувати особистісні якості студентів. В історії виконавського мистецтва визначилися два типи виконання: інтуїтивно-стихійний та свідомо-аналітичний. Для музикантів, у яких розвинуто інтуїтивно-стихійне начало, констатувальний аналіз може заважати процесу пізнання твору, його виконанню. Водночас, ігнорування музичного аналізу може привести до дилетантства у тлумаченні твору;

– розгляд структурної побудови, всіх засобів музичної виразності, інтонаційних особливостей необхідно здійснювати у нерозривному контексті зі змістом, головною ідеєю та смыслом твору. Важливим є неодноразове підкреслювання взаємозв'язку інтонаційних поєднань зі змістом, їх семантичного значення; спрямувати спостереження за тематичним розвитком, який визначає драматургію певного музичного твору. Також важливим у процесі аналізу є усвідомлення особистих фактів життя композитора, які впливали на створення музики (коло інтересів, оточення автора, його світогляд тощо).

– особливе значення має розвиток музично-слухових уявлень студента під час художнього аналізу музичного твору. Ефективним засобом розвитку музично-слухових уявлень є засвоєння музичного матеріалу шляхом заглиблення в його виразну сутність через виконання подумки, з нот (Г. Ципін). Цей методичний прийом має удосконалюватися під час занять із сольфеджіо. Так, у процесі сольфеджування музичних номерів студент повинен проспівати їх подумки з обов'язковим диригуванням, визначити ритмічні, ладотональні, гармонічні особливості тощо (корисним є підтримати усний спів релятивними діями, оскільки цей спосіб допоможе усвідомити стійкість та нестійкість ступенів).

– застосування порівняльного аналізу як методу усвідомлення єдності та диференціації будь-яких музичних явищ, тобто з'ясування загальноприйнятих форм (стосується форми як змістової категорії), схожості процесів розвитку та навпаки; усвідомлення індивідуальності форми, притаманної конкретному музичному твору. Особливо корисним є впровадження порівняльного аналізу на перших етапах систематичного курсу аналізу музичних творів, оскільки обсяг музично-інтонаційного фонду студента поки що недостатній;

– використання жанрового аналізу, який має певні пріоритети: зв'язок між змістом та формою. Так, наприклад, будь-який жанр: мазурка, вальс, марш тощо володіє певними мелодичними, ритмічними, ладо-гармонічними особливостями; дозволяє усвідомлювати історико-соціальну природу певного музичного твору. Користь жанрового аналізу полягає, з одного боку, у можливості кристалізувати певну трактовку образу музичного твору; з другого – забезпечує захист від усталених асоціацій, що нав'язуються виконавцеві ззовні. Аналізуючи будь-яку музичну тему, безумовно, визначаєш її походження від первісних жанрів, та жанрів, які історично на той час існували. Прикладом може бути fuga до-мінор І. С. Баха (ДТК, т. I), тема якої нагадує танок буре; ре-мінор (ДТК, т. I) – помпезно-героїчну інтонацію старовинної французької увертюри (ля-мажор – куранта, мі-мажор – токата тощо).

Особливе місце у нашій методиці формування музично-інтонаційного мислення посідає курс аналізу музичних творів. За навчальними планами ця дисципліна вивчається на старших курсах. Тому до питань аналізу музичних творів необхідно звертатися упродовж усього періоду навчання (починаючи з першого курсу). Ми пропонуємо такий підхід до формуванні музично-аналітичних умінь студентів: зосередження на аналізі тих музичних творів, які виконуються у виконавських класах за програмою у письмовій формі (анотації). Пізнання твору через цілісний художній аналіз дасть художнє уявлення про нього, сконцентрує студента на виконавських завданнях у плані створення усвідомленої творчої інтерпретації.

Музично-інтонаційне мислення реалізується у творчій діяльності (створенні музики, інтерпретації). Функціональний блок створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення, посідає особливе місце у дидактичній моделі, оскільки продукт творчості і є результатом мисленнєвого процесу. Отже, головним в нашій методичній системі було розробити такі завдання, які б ефективно впливали на творчий процес.

Композиція та імпровізація, розглядаючи їх окремими видами музично-творчої діяльності, мають факультативне призначення, але як форма та зміст цієї діяльності передбачаються у виконавських та музично-теоретичних дисциплінах.

Приступаючи до композиції, ми зосередилися на головному, а саме: зняти комплекси неможливості процесу створення, переконати

студентів у тому, що уміння створювати музику та імпровізувати мають велике значення в їх майбутній музично-педагогічній діяльності.

Першим етапом формування умінь створення музики та імпровізації стало навчання будувати музичні теми і мелодії. Створення тем та мелодій вимагає знання певних правил та усвідомлення логіки музичного розвитку. У процесі творення ми спиралися на методичні положення Б. Асаф'єва, Д. Кабалевського, М. Гнесіна, Г. Шатковського та ін. Основними правилами створення тем та мелодій для студентів були:

- єдність інтонації: тема виростає з одного інтонаційного зерна;
- єдність ритму: вдалі теми мають один ритмічний малюнок, але зустрічаються такі приклади, коли ритм зазнає змін (найпростіші варіювання та активний рух);
- музичний синтаксис теми: мотиви, фрази, речення повторної побудови; використання змін звуковисотного та ритмічного характеру (варіювання, секвенції);
- самобутність мелодії: прагнути створити особливі, оригінальні інтонації [3, с. 5–6].

Особливе значення у процесі створення мелодії відіграє формо-творення. Так, створюючи головне зерно теми (мотиви, субмотиви, фрази) та її розвиваючи, необхідно звернути увагу на каденції. Саме вони перетворюють фрази у речення, які мають змістове значення. Визначеність каденцій допоможе студентові досягнути яскравості мелодії.

Щодо питання роботи зі секвенціями, то незалежно від їх типу (хроматична, тональна) цінною є їх деталізована зміна, тобто зміна у бік збагачення інтонаційних та ритмо-метричних зворотів, або їх спрощення.

Враховуючи складність початку створення мелодії, тобто знаходження імпульсу, ми звернулися до вправ зі створення мелодії Гвідо д'Арецо (твори на основі випадковості). Так, на першому етапі студентам пропонувалося виписати звукоряд латинськими буквами та під кожним звуком позначити будь-які голосні звуки. На другому етапі студенти повинні були обрати будь-який рядок вірша, наприклад, "Тече вода із-за гаю, та попід горою". На третьому етапі треба було виписати у стовпчик звукоряд з відповідними голосними звуками та виписати у вигляді діаграми обраний текст, а саме:

записати склади слів на відповідному рівні (голосні літери складу повинні збігатися із замовленими голосними літерами). Четвертий етап припускає зміну голосних літер під звукорядом і оформлення нового варіанту мелодії.

На основі двох мелодій студент повинен створити той варіант, який його більше влаштовує. У процесі вдосконалення мелодії необхідно враховувати всі головні принципи щодо її створення, означені вище. Але завдання не обмежувалися лише створенням мелодії. Наступним етапом було ритмічно-інтонаційне, гармонічне (написати кілька варіантів гармонізацій) та фактурне оформлення цієї мелодії. Особливо цінним є опрацювання її у жанрово-стильовому аспекті. У такий спосіб музичний фрагмент набував характерних рис таких жанрів, як пісня, вальс, мазурка, марш тощо.

Працюючи над супроводом, ми пропонували різні варіанти фактур, які мають типізацію, а саме:

– "монотипна" фактура: витримана фігурація впродовж усього музичного фрагменту (наприклад: І. С. Бах, Д.Т.К., Прелюдія C – dur.; Ф. Шопен. op.10. Етюд F-dur); проведення витриманої складної фігури (наприклад Р. Шуман. Крейслеріана. Intermezzo II; op. 12., "InderNacht"); поступове ускладнення фігури (П. Чайковський "Я ли в поле да не травушкабыла"); поступове спрощення фігури; фігурації типу: гамоподібні, акордоподібні, мелізматичні, комбіновані; орнаментальний тематизм; впровадження мелодії або її елементів у фігураційну тканину;

– з'єднання кількох фігур: існування двох чи більш фігур, різних за інтонаційним малюнком, за ритмічними особливостями та за ступенем складності (Ф. Шопен. Балада f-moll); співставлення однієї чи двох фігур з незадіяними акордовими елементами у голосах, які відстають (рід педалі) (Ф. Шопен op.10. Етюд es-moll); різні типи взаємовпливу та взаємоприспосовування фігур [1. с. 52–61].

Важливим етапом формування музично-інтонаційного мислення є музичне моделювання. Це особливий вид діяльності, який припускає створення музичного твору за моделлю (модель будь-якого жанру, чи модель композиторського стилю).

Введенням у музичне моделювання було ознайомлення студентів з музичними зразками композиторів, які зверталися до портретування різних стилів. Прикладом слугували п'єси "Шопен" з "Карнавалу" Р. Шумана; "Пам'яті І. С. Баха" Б. Бартока; "До

наслідування Альбеніса" Р. Щедрина тощо. Зверталася також увага на такий композиторський прийом, як цитування, яскравим зразком якого може стати початок другого Concertogrosso А. Шнітке, який нагадує твори А. Вівальді, А. Кореллі, І. С. Баха, Х. Глюка. Однак зазначимо, що цей принцип композитори використовують у особливих випадках, коли цього потребує концепція музичного твору. У такий спосіб композитори ніби занурюються в певну епоху і відчують зв'язок з майстрами минулого.

У процесі стилізації ми зосереджували увагу студентів на створенні музичних фрагментів у межах періоду. На базі існуючого в досвіді музично-інтонаційного словника здійснювалися стилізації різних жанрів, таких композиторів, як І. С. Бах, В. А. Моцарт, Й. Гайдн, Ф. Шопен тощо (див. додаток Е, М). Це завдання має два напрямки його виконання. Перший – це вибір певного твору композитора, визначення його синтаксичної сторони, гармонії. Обов'язковим було виписати гармонічні функції у такти так, щоб вони збігалися з оригіналом. Отже, цей вид творчої справи припускає опору на гармонічну модель обраного твору та створення власного варіанту.

Другий напрям музичного моделювання – це вільний вибір жанру чи стилю, де студенти використовували особливості музичної мови, характерні жанрові ознаки, певні інтонації, які властиві обраному жанру чи композитору. Приступаючи до цього завдання, корисним було занурювання у музичний стиль композитора шляхом великої кількості прослуханих творів. Цей важливий етап вводив в певний стан, концентрував увагу на важливих моментах музичного портрету композитора, орієнтував на правильний добір засобів музичної виразності певного автора. Ми пропонували студентам розвинути вдалі теми, надати композиції форми, спробувати написати варіації тощо. У такий спосіб майбутній вчитель через власну творчість усвідомлював особливості музичної мови епохи, стилю, композитора, пізнавав інтонаційні особливості не зовнішньо, а внутрішньо, уявляючи всі характерні риси музичного портрету композитора.

До низки методичних прийомів створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення, ми пропонували вправу з музикуванням у дусі певного композитора (слід згадати, що музикування у композиторському стилі чи жанрі практикував

Р. Глієр на заняттях з композиції з С. Прокоф'євим). Головною умовою нашого завдання було завершити музичний фрагмент, який складається з 3–4 тактів, тобто зіграти каденцію, чи відобразити друге речення. Ця вправа формувала навички імпровізації, яка можлива лише на базі набутих умінь створювати музику. Тому формування вмінь імпровізації є складним процесом творчого навчання. Обов'язковою частиною творчого завдання "музикування у дузі" є звернення до оригіналів, а саме побачити, як це зроблено в автора.

Отже, запропонована нами методика формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки об'єднує дві складові: організуючу та практичну. Перша пов'язана зі створенням структурно-функціональної моделі на базі стандарту IDEF0, яка забезпечує комплексність, систематичність та універсальність процесу формування музично-інтонаційного мислення. Друга – зосереджується на відповідних методичних принципах, а саме:

- принцип забезпечення організації процесу формування музично-інтонаційного мислення;
- принцип позитивного оцінювання творчого виконання та творчого визнання у колективі;
- принцип розвитку умінь диференціювати звуковий потік та усвідомлення музичних явищ;
- принцип накопичення типових інтонацій;
- принцип жанрово-стильової атрибуції;
- принцип розвитку умінь та навичок цілеспрямованого аналізу;
- принцип створення музики за моделлю та імпровізація.

Врахування цих принципів впливало на створення педагогічних умов, забезпечувало ефективність методики формування музично-інтонаційного мислення студентів, сприяло фаховому розвитку майбутнього вчителя музики.

Література

1. Гнесин М. Ф. Начальный курс практической композиции: Изд. 2-е / М. Ф. Гнесин. – М. : Гос. муз.изд., 1962. – 216 с.
2. ДСТУ ISO 9000-2001 Системи управління якістю - Основні положення та словник (ISO 9000:2000, IDT). – Київ, Держстандарт України, 2001. – 27 с.

3. Шатковский Г. И. Сочинение и импровизация мелодии / Г. И. Шатковский. – Омск : "РЭМИС", 1991. – 87 с.

4. Шацилло А. С. Некоторые вопросы методики обучения гармонизации мелодии / А. С. Шацилло. – М. : Музыка, 1982. – 112 с.

КРИТЕРІЇ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Дворник Ю. Ф.

У статті розглядаються критерії діагностики творчих якостей, обґрунтовуються їх показники та розкривається змістовна характеристика рівнів сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики.

У питанні діагностики творчих якостей особливої складності набуває їх кількісна і якісна оцінка. Суттєвою проблемою є й відсутність чітких критеріїв оцінювання результатів творчої діяльності. Однак, як зауважувала О. Рудницька, розв'язання різнопланових проблем мистецької освіти неможливе без психолого-педагогічної діагностики цього процесу [3, с. 280].

Діагностика стану сформованості творчих якостей у студентів передбачає визначення критеріїв та показників, за якими можна об'єктивно й достовірно з'ясувати рівні розвитку цих психофізіологічних утворень. Вона також вимагає й узгодженості критеріїв з компонентною структурою досліджуваного феномену. Виокремлення компонентів структури творчої діяльності та критеріїв оцінювання дозволяє виявити динаміку розвитку окремих творчих якостей майбутніх учителів музики, з'ясувати загальну картину їх сформованості та визначити їх кількісний і якісний склад.

При розробці критеріїв та визначенні рівнів сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики слід виходити з того, що дані якості найбільш активно виявляються у музично-творчій діяльності, структура якої, на нашу думку, представлена мотиваційним, когнітивним, операційним та креативним компонентами. Необхідно зацентрувати й на тому, що креативна складова міститься

у кожному структурному компоненті, що зумовлено, насамперед, феноменом творчості.

Дослідження вчених показують, що не лише наявність значного обсягу знань, а в першу чергу їх гнучкість та динамізм, важливі для творчої діяльності і саме такі показники є більш суттєвими при оцінюванні сформованості когнітивного компоненту. Що стосується, приміром, операційного компоненту, то з цієї позиції особливої цінності набуває не кількісне зростання необхідних умінь та навичок, а сформованість умінь виконання нестандартизованих дій, інтуїція, фантазія, ухилення від шаблону, оригінальність рішень тощо. Звідси виникає необхідність вимірювання креативних характеристик означених компонентів у процесі творчості.

Даний підхід є принциповим, адже у такий спосіб можна не лише визначати кількісний і якісний показники сформованості творчих якостей, а й з'ясувати їх рівень актуалізації у динаміці музично-творчого процесу.

Проблема полягає у тому, що мірила діагностики мають відповідати одночасно всім означеним вимогам. І саме цими мірлами, на нашу думку, є мотиваційно-вольовий, когнітивний, операційно-технологічний та діяльнісно-творчий критерії.

Мотиваційно-вольовий критерій відображає ступінь сформованості мотивів творчої діяльності. Семантика словосполучення "мотиваційно-вольовий" включає, буквально, наявність мотивів займатися творчістю і здібність здійснювати таке бажання, досягаючи поставленої мети.

Об'єктивація рівня усвідомленості смислу творчої діяльності передбачає розробку відповідних тестових завдань, зручних для застосування в умовах реального навчального процесу, що, у свою чергу, вимагає їх лаконічності, доступності й простоти методів обробки отриманої інформації.

Тут, однак, варто навести думки вчених щодо достатньої складності діагностики мотиваційної сфери через її динамічність (І. Ростовська, Т. Смирнова, Г. Щукіна та ін.). Ще однією причиною складності оцінювання є те, що одна й та ж сама діяльність, у тому числі й творча, може здійснюватися з різних мотивів [1, с. 217]. Втім, для кожної особистості існує і відносно постійна система мотивів, яка усталюється у процесі життя. Нами вбачається, що виокремлення згаданих показників дозволяє забезпечити діагностування

ступеня усвідомлення смислу творчої діяльності з достатньою високою точністю.

Даний критерій включає такі показники, як потреба у музично-творчій діяльності, усвідомлення власних творчих можливостей та прагнення до самореалізації, спрямованість на реалізацію творчих задумів, наполегливість у творчій діяльності.

Так, перший показник – потреба у музично-творчій діяльності – виступає як стан творчої особистості, який виражається у необхідності займатися творчістю і є рушійною силою її активності. Виникнення і задоволення потреб, на думку вчених, має складний характер і зумовлюється цілеспрямованою музично-творчою діяльністю [1, с. 266]. Даний показник розкриває стійкість і сталість такого стану, при цьому потреба у музично-творчій діяльності виступає ще й центральною з'єднувальною ланкою мотиваційно-вольового критерію.

Виокремлення такого показника, як усвідомлення власних творчих можливостей та прагнення до самореалізації, пов'язаний із необхідністю виявлення і формування у майбутніх учителів музики вмінь адекватно оцінювати рівень власного творчого потенціалу. Усвідомлення свого "Я" та власних можливостей допомагає реалізувати творчі задуми. За такого усвідомлення, а далі й самооцінки результатів творчості, відбувається самостимуляція музично-творчої діяльності. Разом з тим, зауважимо, що на етапі формування вкрай необхідними виступають педагогічна підтримка і контроль за цим процесом, адже цілком ймовірні і переоцінка, і певна недооцінка власних можливостей та результатів творчої діяльності, а така необ'єктивність часто унеможливорює творчу самореалізацію особистості.

Важливим показником сформованості творчих якостей є спрямованість особистості на реалізацію творчих задумів. Спрямованість визначається як зосередженість думок та інтересів на певній меті. Тут слід додати, що зосередженість на основному дає можливість відкинути несуттєве або другорядне і максимально спрямувати зусилля на творчий процес. Утім, не лише сконцентрованість на творчості, а й нестримне бажання досягти її результату, якнайбільш розкривають і розвивають творчі якості особистості.

Не менш суттєвою рисою у творчій діяльності виступає не лише бажання й зосередженість, а й наполегливість особистості. Відтак, варто виокремити ще один показник, а саме наполегливість у творчій діяльності.

Наполегливість, як вольова риса, полягає у здатності тривалий час, не знижуючи активності, незважаючи на труднощі й перешкоди, домагатися поставленої мети [1, с. 225]. Зазначимо, що успіх у творчій діяльності значною мірою залежить від наполегливості. Зрозуміло, що даний показник найкраще виявляти впродовж достатнього часового проміжку, адже активність постійно зазнає підйомів і спадів, відтак лише кількаразове вимірювання не може забезпечити істинною інформацією щодо стану сформованості означеної якості. Однак слід зауважити, що виконання творчих завдань з використанням комп'ютера дозволяє здійснювати постійний контроль за даною якістю.

Визначені параметри, на нашу думку, з достатньою повнотою характеризують ступінь сформованості мотивів до творчої діяльності і, що важливо, піддаються вимірюванню в умовах навчального процесу.

Наступний критерій – когнітивний – дає можливість оцінити ступінь теоретичної обізнаності студентів.

Відомо, що знаннєвий компонент складає у творчості значну частку. Це пояснюється тим, що знання, виступаючи складовою світогляду і будучи особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, значною мірою визначають ставлення людини до дійсності, є одним із джерел її нахилів і інтересів, а також необхідною умовою розвитку здібностей та обдарувань [1, с. 137]. Результат музично-творчої діяльності прямо пов'язаний з теоретичною підготовкою. Наголосимо на важливості теоретичної обізнаності як у суто музичних дисциплінах, так і на широкій ерудованості музиканта. Аргументованість попереднього твердження є достатньо проста, адже важко уявити, що глибокий за змістом, образністю і драматургією музичний твір може написати людина зі збідненими знаннями. Відтак, розвитку когнітивного компоненту слід надавати достатньої уваги. Характерним є й те, що цей компонент у порівнянні з іншими піддається більшій об'єктивації. Цьому сприяє можливість при діагностуванні практично виключити суб'єктивний чинник.

До когнітивного критерію були віднесені такі показники як ґрунтовність та системність фахових знань, їх оперативність та гнучкість, знання комп'ютерних технологій, розуміння їх практичної значущості.

Відомо, що сучасні композиція, перекладання, аранжування, безперечно, вимагають наявності у музикантів не лише певної суми

знань. Важливими є ще показники ґрунтовності та системності, які не тільки розкривають їх якість, а ще й суттєвою умовою результативності творчої діяльності.

Поняття "ґрунтовний" тлумачиться різними авторами словників та енциклопедій як вичерпний, повний, глибокий, ретельний тощо. У педагогічній енциклопедії знаходимо й таке пояснення, яке розширює розуміння згаданих характеристик, а саме: якість знань розкривається повнотою, яка свідчить про обсяг програмних знань щодо об'єкту, що вивчається, глибиною – сукупністю усвідомлених зв'язків і відношень між знаннями; системністю – усвідомленням складу певної сукупності знань у їх ієрархічних і послідовних зв'язках та усвідомлення місця знань у структурі наукової теорії тощо. Щодо системності фахових знань, то вона характеризується наявністю у свідомості структурно-функціональних зв'язків між їх різноманітними елементами.

Ступінь теоретичної обізнаності значною мірою визначається показником оперативності знань (вміння використовувати знання в типових ситуаціях) та гнучкості (вміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених ситуаціях). Щодо музично-творчої діяльності, то вона повною мірою представлена стандартизованими й нестандартизованими діями, які безперечно вимагають згаданих якостей.

Не менш важливим показником, що визначає ступінь теоретичної обізнаності, є знання комп'ютерних технологій.

Даний показник, на нашу думку, слід розглядати по відношенню до загальної комп'ютерної грамотності респондентів, не звужуючи рамки оцінювання сформованості знань одними лише музично орієнтованими комп'ютерними технологіями.

Розуміння практичної значущості знань є показником свідомого, мотивованого ставлення до навчання. За ним можна судити, з одного боку, про рівень сформованості мотивів, які спонукають майбутнього вчителя музики до оволодіння знаннями, необхідними для продуктивної музично-творчої діяльності, а з іншого – про вже наявний позитивний досвід застосування на практиці тих чи інших знань, а відтак і розуміння їх практичної значущості.

Враховуючи нинішні реалії інформаційного світу та комп'ютеризації всіх сфер людської діяльності, зокрема, музично-творчої, закономірним є й визначення наступного критерію – операційно-

технологічного, який дозволяє розкрити ступінь засвоєння умінь та навичок музично-творчої діяльності з використанням комп'ютерних технологій.

Зазначимо, що набуття майбутніми вчителями музики необхідних умінь і навичок має особливе значення, адже це той компонент, який може активно формуватися. З одного боку, він безпосередньо пов'язаний із знаннєвою складовою, яка значною мірою впливає на якість здійснення тих чи інших операцій, з іншого – набуття технічних вмінь та навичок дозволяє студентів, використовуючи сучасні технології, оперативно здобувати нові знання. Значне місце посідає рівень оволодіння виконавськими вміннями, адже написання, аранжування чи інтерпретація музичного твору часто потребує роботи з MIDI-клавіатурами. І цим не можна нехтувати – від технічно досконалого виконання залежить рівень і якість кінцевого продукту творчості. Операційний компонент музично-творчої діяльності виступає певною з'єднувальною ланкою між бажанням творити і його реалізацією.

Даний критерій характеризується такими показниками, як розвиненість музично-образного мислення, вміння втілювати звуко-сміслові уявлення у композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці; уміння використовувати комп'ютерне та звукотехнічне обладнання; вміння застосовувати комп'ютерні технології.

За першим показником можна судити про ступінь сформованості вмінь оперувати музичними образами. Розвиненість музично-образного мислення вказує на потенційні можливості у музично-творчій діяльності і є важливою ознакою сформованості творчих якостей.

За наступним показником – вміння втілювати звуко-сміслові уявлення у композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці – виявляється ступінь оволодіння цими інтегруючими видами діяльності, в основі яких лежить інтелектуально-художнє мислення, вміння конструювати нові образно-емоційні побудови на основі оригінальних музичних творів. За аналізом продуктів творчої діяльності: аранжуваннями, перекладаннями, оригінальними музичними творами можна визначати й рівень актуалізації творчих якостей майбутніх учителів музики у практичній музичній діяльності.

Операційно-технологічний критерій містив і такий важливий показник, як уміння використовувати комп'ютерне та звукотехнічне обладнання.

Технічне забезпечення загальноосвітніх закладів з часом удосконалюється, поліпшуються його технічні характеристики, і вчителю музики доводиться дедалі частіше застосовувати у своїй практичній діяльності обладнання, робота з яким вимагає відповідної теоретичної та практичної підготовки. Володіння комп'ютерним обладнанням, вільне користування звукозаписувальною та звуковідтворювальною технікою вже сьогодні виступає важливою складовою його фахової компетенції. Відтак сформованість відповідних умінь може бути важливим показником успішності у музично-творчій діяльності.

Наступний показник – уміння застосовувати комп'ютерні технології, – має тісний взаємозв'язок із попередніми показниками і характеризується сукупністю набутих знань і навичок використання комп'ютерних технологій, можливістю виконання стандартизованих і нестандартизованих дій з їх застосуванням, оволодінням способами та прийомами генерації, розробки, організації, фіксації та конвертації музичного матеріалу, здійснюваними із застосуванням комп'ютера.

Ще один важливий критерій, за яким здійснюється оцінка сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики – діяльнісно-творчий. Цей критерій відображає міру успішності у творчій діяльності.

Діяльнісно-творчий критерій у переліку визначених мірил дає можливість узагальнити й уточнити ступінь сформованості творчих якостей більш адекватно. Це пов'язано з тим, що судження про ті чи інші творчі якості, їх кількісний і якісний рівень розвитку доповнюються оцінюванням вже самого продукту музично-творчої діяльності. І хоча при цьому суб'єктивний чинник є вирішальним, і оцінка досягнень залежить значною мірою від викладача, однак саме такий аналіз є найбільш прийнятним. На перше місце тут має виходити неупередженість, об'єктивність та педагогічна коректність.

Слід, проте, підкреслити, що завдяки комп'ютерним технологіям оцінювання можна здійснювати не лише за кінцевим продуктом творчої діяльності, а й спостерігаючи та аналізуючи весь процес його створення. За діяльнісно-творчим критерієм виявляється здатність студентів творчо переосмислювати усталені стереотипи, вміння творчо підходити до вибору репродуктивних і продуктивних рішень у процесі аранжування, написання, інструментовки, оркестровки, перекладання та інтерпретації музичних творів.

Показниками діяльнісно-творчого критерію виступають: ставлення до творчої діяльності, самостійність і творча ініціативність, продуктивність творчої діяльності, здатність до самоаналізу і самооцінки результатів творчої діяльності. Щодо першого показника, то він характеризується відношенням майбутніх учителів музики до творчості, зосередженістю уваги на об'єкті творчості, творчим інтересом тощо [2, с. 22]. Даний показник виявляється у потребі займатися творчістю, задоволенні від процесу творчості і досягненні його мети, у непереборності прагнення до творчої діяльності.

Наступний показник – самостійність і творча ініціативність, – характеризується незалежним ставленням особистості до процесу музично-творчої діяльності та досягненням його результатів власними силами, без сторонніх впливів та допомоги. Творча ініціативність і самостійність виявляється як в умінні самостійно, без зовнішнього стимулювання виконувати поставлені творчі завдання, так і в реалізації власних творчих задумів.

Оцінку сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики можна частково визначати за таким показником, як продуктивність творчої діяльності. Однак слід враховувати як кількісний, так і якісний результат роботи. Важливими тут виступають: ступінь новизни, завершеність, оригінальність рішення тощо.

Важливим показником діяльнісно-творчого критерію виступає здатність до самоаналізу і самооцінки результатів творчої діяльності. Врахування власних суджень студентів дає можливість подивитися на продукт творчої діяльності їх очима. Тому важливим є самоаналіз процесу творчості.

Об'єктивність і точність діагностики творчих якостей значною мірою залежить від коректності визначення рівнів їх сформованості. Таких умовних рівнів можна виділити три – високий, середній та низький.

Було визначено, що високий рівень сформованості творчих якостей характеризується: а) стійкою потребою у музично-творчій діяльності; адекватним усвідомленням власних творчих можливостей; постійною (незмінною, твердою) спрямованістю на реалізацію творчих задумів; високою (значною) наполегливістю у творчій діяльності; б) широкою ерудицією, ґрунтовністю та системністю фахових знань, їх високою оперативністю та гнучкістю; значним обсягом знань комп'ютерних технологій, розумінням практичної

значущості знань; в) значною розвиненістю музично-образного мислення; сформованим умінням втілювати звукосеміологічне уявлення в композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці; розвиненим умінням використовувати комп'ютерні технології; г) позитивним (схвальним) ставленням до творчої діяльності; значною самостійністю і творчою ініціативністю; високою продуктивністю творчої діяльності; здатністю до самоаналізу і самооцінки результатів творчої діяльності.

Для середнього рівня сформованості творчих якостей майбутніх вчителів музики характерні: а) ситуативна потреба у творчій діяльності; дещо завищена чи занижена оцінка власних творчих можливостей; помітне, але нетривале й часто ситуативне прагнення до самореалізації; несталі бажання реалізувати творчі задуми; певна наполегливість у творчій діяльності; б) помітна ерудованість та теоретична обізнаність, наявність, але недостатня системність, ґрунтовність, оперативність та гнучкість фахових знань та знань комп'ютерних технологій; недостатнє усвідомлення їх практичної значущості; в) достатня розвиненість музично-образного мислення; відчутна сформованість вмінь втілювати звукосеміологічне уявлення в композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці; недостатня самостійність при виконанні завдань з допомогою комп'ютера та звукотехнічного обладнання; наявність навичок застосування комп'ютерних технологій; г) позитивне ставлення до творчої діяльності; намагання самостійно й ініціативно вирішувати творчі завдання; переважна репродуктивність у музично-творчій діяльності; достатня адекватність самоаналізу та самооцінки результатів творчої діяльності.

Низький рівень сформованості творчих якостей характеризується: а) відсутністю потреби у творчій діяльності; малоусвідомленим розумінням власних творчих можливостей та відсутністю прагнення до самореалізації; недостатнім бажанням реалізувати творчі задуми; відсутністю наполегливості у творчій діяльності; б) низькою ерудицією, фрагментарністю фахових знань, які найчастіше застосовуються за шаблоном чи алгоритмом; поверховим знанням комп'ютерних технологій; неусвідомленням практичної значущості знань; в) недостатньою розвиненістю музично-образного мислення; початковими вміннями втілювати звукосеміологічне уявлення в композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці; невмінням користуватися комп'ютерними технологіями та звукотехнічним

обладнанням; г) байдужим ставленням до творчої діяльності, її низькою продуктивністю; утрудненістю самоаналізу та неадекватністю самооцінки результатів творчої діяльності.

Таким чином, розроблені критерії і показники дають можливість розкрити змістовну характеристику рівнів сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики, діагностувати процес їх формування та результат. Його ефективність значною мірою залежить від точності діагностики, зовнішньої і внутрішньої валідності використаних тестів та вибору критеріїв, за якими здійснюється оцінка результатів педагогічної діяльності.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

УДК 37.041+371.134:78.07(045)

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ ЯК УМОВА АКТИВІЗАЦІЇ ЇХ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Курсон В. М.

У статті розглядається методичний аспект вктивізації творчої діяльності майбутнього учителя музики засобами самостійної роботи за системою дидактичних завдань.

Реалізація завдань загальноосвітньої школи залежить від учителя, його творчого потенціалу, професійних умінь проектувати навчальний процес та знаходити оптимальні шляхи досягнення поставлених цілей.

Творчість розглядається філософами як феномен реалізації людської сутності, як результат свідомості людини, найвища форма її активності, що спрямовує діяльність особистості. У психологічній літературі творчість трактується як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей.

Методика виховання особистості майбутнього вчителя в класі постановки голосу пов'язана із творчим процесом, до якого входить індивідуальний добір співацького репертуару, етап реалізації творчого задуму, варіанти пошуків виражальних засобів тощо.

Важливим показником розвитку творчої діяльності є самостійність особистості. Самостійність, у сучасних умовах розвитку суспільства стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого фахівця. Отже, підготовка майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі має бути спрямована на формування у студентів умінь самостійно визначати цілі діяльності та шляхи їх досягнення, ставити і самостійно розв'язувати теоретичні та практичні завдання.

До питань виховання самостійності неодноразово зверталися провідні дослідники сучасності. Самостійність розглядається ними, з одного боку, як незавершена дія з метою постійного вдосконалення особистих якостей, а з іншого – як уже сформована якість особистості.

Досягненню самостійності з точки зору музичної педагогіки, як зазначають учені, сприяє систематична музично-виконавська діяльність, активне виконання професійних функцій, оцінна діяльність у процесі музикування, моделювання навчально-практичної діяльності, активізація образного мислення шляхом удосконалення музично-слухових уявлень [2].

Специфіка вироблення самостійності студентів зумовлюється різнобічністю функцій майбутньої професійної діяльності вчителя музики та широким профілем його музично-виконавської підготовки. Саме це пояснює багатогранність і неоднопорядковість даної проблеми.

Опанування навчальної дисципліни "Постановка голосу" уможливорює самостійну роботу студента як за формою навчання, так і видом учбової діяльності. У поглядах на сутність самостійної роботи студентів ми дотримуємось точки зору відомого російського педагога А. Г. Менабені, яка підкреслює, що самостійну роботу при навчанні сольному співу слід розглядати з трьох позицій:

- психолого-педагогічної (виховання особистості, її ціннісних якостей);

- дидактичної;

- методичної (вокальна майстерність) [4].

Розкриємо методичний аспект самостійної роботи студента, який передбачає опанування складними уміннями організації власної самоосвіти.

Викладання дисципліни "Постановка голосу" має враховувати ту обставину, що студенти приступають до її вивчення з неоднаковим рівнем вокальної підготовки. Одні з них отримали вокальну підготовку в середньому спеціальному музичному закладі, інші – тільки починають долучатися до професійного вокального навчання. Однак, усі студенти в результаті навчання повинні досягнути необхідного і достатнього рівня вокальної підготовки.

Наш педагогічний досвід засвідчує, що результативною самостійна робота може бути за умови організації і впровадження її у навчальний процес системи дидактичних завдань та продуманого і цілеспрямованого індивідуального підходу до студентів.

На першому занятті з постановки голосу ми знайомимо студентів з завданнями для самостійної роботи та методикою їх виконання.

Одним із завдань для самостійної роботи, що її студенти виконують у позааудиторний час, є художньо-педагогічний аналіз нескладного вокального твору. Переважно це українські народні пісні в обробках композиторів: Л. Колодуба "Колискова", М. Лисенка "Дощик, дощик", "Чумарочка, рябесенька", "Ой ходила дівчина бережком", "Утоптала стежечку", В. Заремби "Така її доля", Л. Ревуцького "Ой ходить сон", О. Сандлера "Чи я в лузі не калина була" та ін.

Аналіз вокального твору пропонуємо здійснювати з дотриманням наступного алгоритму (за В. Г. Антонюк):

- дослідити витоки твору: літературне джерело, історичні умови написання;

- знати біографічні відомості про авторів музики й тексту;

- ознайомитись з традиціями виконання заданого для вивчення вокального твору;

- виявити утруднення, що виникли у процесі роботи над твором;

- визначити послідовність етапів роботи над вокальним твором;

- перевірити правильність вимови словесного тексту;

- самостійно вивчити ритм вокального твору;
- розкрити образно-сміслові особливості поетичного тексту й музики;
- визначити особливості стилю, жанру та форму вокального твору;
- описати національні ознаки фольклорного твору;
- визначити взаємозв'язок між компонентами вокального твору [1].

У результаті аналізу розкривається зміст творів, їх художня краса й неповторність та посилюється емоційно-оцінний вплив музики. Тим самим студенти набувають досвіду художньо-творчої діяльності, та опановують необхідні знання. Розкриваючи зміст і структуру вокального твору, студентові доводиться співвідносити педагогічні наміри з пізнавально-творчими можливостями учнів. З огляду на це, аналіз вокального твору набуває художньо-педагогічного характеру. Як зазначає 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].

Особливого значення у своїй педагогічній діяльності ми надаємо самостійній роботі студента над актуалізацію створених на заняттях з педагогом уявлень про вокальне звучання твору та самостійне відтворення звуку з наступним його аналізом. На основі аналізу студент самостійно робить висновок про якість виконання твору і, разом з тим, збагачує вокальний досвід, розвиває пам'ять і музичне мислення.

Систематичними завданнями для студентів є робота над тембровими якостями свого голосу, створення музично-вокальних уявлень і емоційно-сміислової виразності твору, що сприяє професійному звучанню, посилює ініціативу створення оригінальних музично-вокальних образів і уможливиле широкий простір для творчості. З цією метою використовуємо твори С. Гулака-Артемівського Арія Андрія з опери "Запорожець за Дунаєм" та Аріозо Оксани з цієї ж опери, М. Лисенка "Реве та стогне Дніпр широкий", "Нічого, нічого", "Безмежнеє поле", Арія Наталки з опери "Наталка Полтавка", М. Глінки "Не щибечи соловейко", "Не говори, что сердцу больно", К. Скорохода "Без тебе Олесю", К. Стеценка "Стояла я і слухала весну", І. Шамо "Пісня про щастя", П. Майбороди "Ти моя вірна любов" та інші.

Змістом навчальної дисципліни передбачено формування умінь осмисленого підходу до процесу голосоутворення, до пошуку

способів, що забезпечують потрібну якість звучання. Знання про роботу голосового апарату, про якість вокального звучання, про закони музично-вокального виконання студент отримує в процесі співу, в процесі оволодіння вокальними навичками. Оволодіння вокальними навичками, у фазі їх формування і закріплення пов'язано з тривалими вправами технічного характеру. На заняттях з постановки голосу доводиться виправляти природні чи здобуті недоліки голосоутворення. Успішне й достатньо швидке їх виправлення можливе за умови постійного самоконтролю, під час самостійної роботи як в аудиторній так і в позааудиторній час.

За навчальним планом на заняття з постановки голосу відводиться всього одна година на тиждень. Проте студент співає і на інших заняттях з сольфеджіо, диригування, хорового класу, концертмейстерського класу, та при виконанні завдань з постановки голосу. Уникнути помилок звукоутворення під час співу на цих заняттях та закріпити навички, що сформовані на заняттях з постановки голосу, допомагають вокальні вправи, які студент виконує в позааудиторний час. Це вправи на вирівнювання голосних, на вироблення чіткої дикції, на згладжування регістрів тощо. Прикладом можуть слугувати вправи-вокалізи авторів: І. Вілінська "Вокалізи для співака – початківця", "Вокалізи для низького голосу", "Вокалізи для середнього голосу", "Вокалізи для високого голосу"; Г. Зейдлер "Мистецтво співу", Ф. Абт "Мистецтво співу", Дж. Конконе "50 вокалізів", Г. Панюк "Мистецтво співу", М. Глінка "Вокальні етюди" тощо.

Спостереження за навчальним процесом засвідчує, що алгоритм формування навичок вокального співу, набутий у самостійній діяльності, дозволяє студенту засвоїти зміст шкільної музичної освіти (пісень, вокальних вправ, розспівок) у методичному й виконавському плані й ефективно використовувати його під час педагогічної практики та у професійній діяльності.

Самостійна робота з постановки голосу є ефективним засобом для самооцінки як рівня набутих знань і сформованих навичок, так і якості власної учбової праці. Аналіз виконання студентом самостійної роботи дає можливість викладачеві відстежувати музично-інтелектуальний розвиток, виявляти недоліки вокального навчання та зробити висновки про свій вплив на студента і, на цій підставі, вдосконалювати організацію і планування самостійної роботи та методику навчання.

Таким чином, формування творчої діяльності майбутнього вчителя музики потребує низки методичних умов, з-поміж яких особлива роль належить організації систематичної самостійної роботи студентів як на заняттях, так і в позааудиторний час за розробленими різнорівневими завданнями, що враховують зміст навчальної програми та ступінь підготовки студента.

Література

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник / В. Г. Антонюк. – К. : ЗАТ "Віпол", 2007. – 174 с.
2. Баренбойм Л. За полвека (Очерки. Статті. Матеріали) / Л. Баренбойм. – Л. : Советский композитор, 1989. – 368 с.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 240с.
4. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А. Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 95 с.
5. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.

УДК 78.378.13

РОЛЬ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ І ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Деменко Н. М.

У статті розглядається проблема формування професійної компетентності студентів крізь призму розвитку музичних і творчих здібностей в процесі музичної діяльності

Ключові слова: професійна компетентність, розвиток музичних здібностей, творча діяльність, креативність.

Загальні тенденції гуманізації й демократизації системи вищої освіти в Україні, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації

щодо необхідності залучення молоді до світової культурної спадщини передбачають модернізацію професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті підвищення рівня їх професійної компетентності. У педагогічних дослідженнях і практиці навчання склалися досить чіткі уявлення про професійні якості, якими повинен володіти музикант-педагог і, зокрема, учитель музики. У зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти виникає потреба у підвищенні якості компетентності майбутнього вчителя музики, розвитку його особистості на засадах гуманізму, створенні умов для саморозвитку й самонавчання, свідомого визначення своїх можливостей. Реалізація поставлених цілей можлива в практиці діяльності учбових закладів, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів.

Аналіз наукової літератури показав, що в теоретичному й особливо практичному аспектах найбільш ретельно розглянуті питання професійної підготовки майбутніх учителів музики (Е. Абдуллін, О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Д. Кабаленський, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, О. Рудницька та інші).

Проблемою психолого-педагогічних умов та шляхів формування професійної компетентності учителя займалися О. Власова, О. Дубасенюк, В. Калінш, М. Елькін, Л. Карпова, Г. Копил, Н. Костилова, В. Левицький, Н. Лобанова, А. Маркова, М. Махлін, Н. Ничкало, Є. Огарев, Г. Падалка, О. Пометун, В. Сластьонін, В. Тюріна, В. Хуторської та інші. Цей науковий доробок свідчить про посилену увагу до з'ясування проблеми професіоналізму. Отже, актуальність зазначеної проблеми, її недостатня розробка в педагогічній практиці зумовили вибір теми статті. Метою даної статті є спроба узагальнити розуміння поняття "професійна компетенція вчителя музики" та визначити роль розвитку музичних та творчих здібностей у її формуванні.

У спеціальній літературі існують різні тлумачення категорії "компетентність", які визначають і підкреслюють різні аспекти цього поняття. Узагальнюючи сутність визначень, викладених у довідковій літературі, охарактеризуємо поняття "компетентний" таким чином: той, хто готовий вирішувати складні питання в умовах використання інновацій для досягнення мети на основі власної обізнаності в певній галузі. Компетентність – це здатність до суспільно-ціннісної діяльності на основі особистісного знаннево-

практичного досвіду. О. Єременко дала власну інтерпретацію поняття "компетентність" у вимірах музичної педагогіки. На її думку, це широка обізнаність в галузі музичного мистецтва і педагогіки; володіння не тільки знаннями, а й фаховими вміннями; наявність досвіду художньо-виконавської і виховної роботи засобами мистецтва [1].

Аналіз наукової літератури та спостереження практики доводять, що в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики значну роль відіграє формування і розвиток їхніх музичних, творчих здібностей.

Проблема формування й розвитку здібностей – одна з актуальних проблем становлення особистості. Вона є актуальною і для тих, хто вчить, і для тих, хто навчається. Здібності є індивідуальними психологічними особливостями, що відрізняють людей один від одного, – це складний комплекс властивостей, що забезпечує успіх діяльності, сприяє досягненню мети різними шляхами.

Творче спрямування діяльності студентів музичних факультетів у процесі навчання виступає необхідною умовою підготовки фахівців, найважливішим орієнтиром становлення їх професійної компетентності. Психологи розглядають творчість як вищий рівень логічного мислення, яка є поштовхом до діяльності, результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності [3, с. 338].

У філософській, психолого-педагогічній літературі творча особистість розглядається як індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового [6, с. 185]. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою. Виходячи з цього, стверджуємо, що діяльнісно-творча активність має пронизувати музично-теоретичний та музично-виконавський розвиток студентів, формування їх педагогічної майстерності.

У напрямку цих міркувань виявляється суттєва роль стимулювання студентів до творчої діяльності. У зв'язку з цим, формування творчої особистості майбутнього вчителя музики набуває великого значення. Творча особистість – це людина, що здатна проникати в суть ідеї та втілювати її всупереч усім перешкодам аж до отримання практичного результату. Творчий учитель музики повинен не лише володіти знаннями, а й вміти навчити інших. Ефективне опанування знаннями, вміннями і навичками, виконання професійної музично-практичної діяльності багато в чому залежить від здібностей людини, від її можливостей діяти, сприймати інформацію.

Існує безліч підходів до визначення творчості як специфічного процесу діяльності людини. Фундаментом творчої особистості є її креативність, детермінантою якої виступає творча активність індивіда як нестимульована зовні пошукова і творча діяльність (С. Арісті, Е. Девіс, Ф. Фарлей). За визначенням Е. Фрома, креативність – це здатність дивуватися, віднаходити рішення у нестандартній ситуації, спрямованість на нове й уміння глибоко усвідомлювати власний досвід [1, с. 191].

Дж. Гілфорд виокремив чотири основні параметри креативності: оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді; семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання; образно-адаптивна гнучкість – спроможність змінити форму стимулу так, щоб побачити в ньому нові ознаки й можливості для використання; семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей в нерегламентованій ситуації [2, 31].

Наукові пошуки шляхів формування професійної компетентності майбутніх учителів музики та власний практичний досвід привели до розуміння необхідності розвивати у студентів музичні здібності, насамперед музичність.

Під музичністю розуміється сукупність здібностей, необхідних для успішної музичної діяльності. Основна ознака музичності – переживання музики як вираження певного змісту. Музичне переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, оскільки поза емоційним шляхом зміст музики досягнути не можна.

Перша ознака музичності – здатність відчувати характер, настрий музичного твору, співпереживати почуте, виявляти емоційне ставлення, розуміти музичний образ.

Друга ознака – здатність вслухатися, порівнювати, оцінювати найяскравіші й найзрозуміліші музичні явища. Це вимагає елементарної музично-слухової культури, безпосередньої слухової уваги, спрямованої на ті чи інші засоби вираження.

Третя ознака – вияв творчого ставлення до музики. Слухаючи її людина по-своєму уявляє художній образ, передаючи його у співі, грі, танці.

Психолог Б. М. Теплов виділив три основні музичні здібності, що складають структуру музичності:

Ладове почуття – здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії, відчувати емоційну виразність звуковисотного руху.

Воно безпосередньо виявляється у сприйманні мелодії, її упізнанні, у чутливості до точності інтонації, є емоційним компонентом музичного слуху.

Слухове уявлення – здатність вільно оперувати слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух. Виявляється у запам'ятовуванні та відтворенні на слух мелодій, насамперед у співі, а далі – у внутрішньому слуху. Ця здібність є слуховим компонентом музичного слуху.

Музично-ритмічне почуття – здатність активно переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. Виявляється в тих рухових реакціях, які точно передають ритм музики, що звучить та складає основу виявлення музичності, що пов'язана зі сприйманням і відтворенням часової ходи "музичного руху". Разом із ладовим почуттям воно є основою емоційного відгуку на музику [5, с. 158].

Дві взаємопов'язані сторони музичності – це емоційний відгук на музику (центр, ядро музичності) та музичний слух. На єдності цих компонентів базуються основні музичні здібності. Вони не існують один без одного, вони розвиваються в музичній діяльності, доповнюють один одного.

Вихідні положення дослідження Г. Падалки впевнено доводять, що становлення особистості педагога-музиканта (художнє, інтелектуальне, емоційне) є результатом втілення її творчих можливостей, активізації інтелектуальних та емоційних ресурсів для осмислення, переживання й інтерпретації мистецьких творів [4].

Творча діяльність майбутнього вчителя музики, в свою чергу, потребує здібностей до пісенної, музично-ігрової, танцювальної творчості, до імпровізації на музичних інструментах, до творчих уявлень при сприйманні музики. Музичні здібності студентської молоді розвиваються у процесі професійної музично-практичної діяльності, що позитивно впливає на формування професійно важливих знань, умінь, навичок як складових професійної компетентності майбутніх учителів музики.

Отже, розвиток музичних здібностей сприяє формуванню музично-практичної компетентності, що є саме тим структурним компонентом, який визначає особливості професійної компетентності майбутнього вчителя музики. В процесі професійного зростання не тільки реалізуються творчі можливості особистості, а й здійснюються прогресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові,

діяльнісні зміни в самій молодій людині. Сформованість музично-практичної компетентності є важливим фактором, що впливає на ефективність педагогічної діяльності й виявляється через готовність до творчої педагогічної діяльності.

Література

1. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання / О. В. Єременко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 434 с.
2. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП Мрія, ЛТД., 1995. – 212 с.
3. Общая психология [Богословский В. В., Ковальов А. Г. и др.]; под ред. В. В. Богословского. – М. : Просвещение, 1973. – С. 332–349.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Б. М. Теплов Избранные труды в двух томах. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – С. 42–222.
6. Ярошевский М. В. Творчество / М. В. Ярошевский // Философская энциклопедия. – Т. 5. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – С. 1.

РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ З ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

Медвідь Я. П.

Працю присвячено впровадженню рейтингової системи на заняттях диригентсько-хорових дисциплін як засобу підвищення ефективності навчання студентів, формування їх креативного мислення, готовності до професійної діяльності в умовах сучасної інформатизації суспільства.

У рамках загально інтеграційних процесів 19–20 травня 2005 р. в м. Берген (Норвегія) на Конференції Міністрів країн Європи,

відповідальних за сферу вищої освіти, Україна приєдналася до Болонського процесу по створенню Загальноєвропейського простору вищої освіти. Цим фактом Україна підтвердила, що вона поділяє принципи і цілі Болонського процесу, а також взяла на себе зобов'язання щодо реалізації положень, що їх визначено у Болонській декларації та наступних комюніке Конференцій на рівні міністрів у Празі та Берліні. Росія приєдналася до Болонського процесу у 2003 р.

Напрямок нашої держави в єдиний європейський простір передбачає насамперед модернізацію національної освіти України у контексті Болонської декларації. Це, зокрема, запровадження європейської кредитно-модульної системи (ECTS). Вітчизняні та зарубіжні педагоги і психологи сходяться сьогодні на думці, що вища освіта має стати процесом перетворення засвоєного у навчанні загальнолюдського і власного досвіду, який буде визначати його світосприйняття, ерудицію, компетентність, майстерність, норми людської моралі і поведінки.

Виходячи з того, на сучасному етапі перспективного розвитку, вища школа набуває значення становлення студента як самостійно критичного мислячого суб'єкта своєї праці, а не об'єкта навчання. Лише ті знання, до яких студент прийшов самостійно, через власну думку, діяльність і досвід, стають дійсно міцним надбанням. Саме тому вища школа поступово й неухильно переходить від "передачі" студентам інформації в готовому вигляді до управління їхньою самостійною навчально-пізнавальною діяльністю.

Впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій дозволяє зробити його більш демократичним та гуманним відносно студента, розкрити його здібності, допомогти подолати особисту невпевненість, навчити раціонально організувати свою діяльність та адекватно оцінювати свої досягнення. Модульно-рейтингова система як одна з сучасних інноваційних технологій дозволяє змінити авторитарні стосунки в системі "викладач-студент" на взаємини співпраці. При застосуванні цієї системи викладач перетворюється на дослідника навчально-виховного процесу, який повинен не тільки бути в курсі новітніх ідей в науці, техніці та суспільстві, а й постійно шукати оптимальні шляхи вирішення існуючих освітнянських проблем, вести моніторингові дослідження навчальної діяльності студентів і відповідно до їх результатів корегувати свою діяльність.

З метою вдосконалення психолого-педагогічного механізму навчання, інтенсифікації навчальної діяльності студентів, посилення їх пізнавальної активності, формування позитивної мотивації навчання в коледжі застосовується рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів. Головним завданням рейтингової системи контролю знань є підвищення мотивації студентів до засвоєння знань, умінь та навичок, підвищення якості знань, підвищення рівня педагогічного процесу.

Рейтинг – це система оцінювання знань, що проявляє себе у сумі певної кількості балів, яку набрав студент за певний проміжок часу з дисципліни. Рейтинг визначається порядковою оціночною шкалою, і може бути:

- поточним;
- проміжним;
- підсумковим;
- сумарним.

Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних занять і виконання конкретних завдань. Форма проведення поточного контролю під час навчальних занять визначається робочою програмою з дисципліни, яка розглядається і схвалюється на предметній комісії, затверджується заступником директора з навчальної роботи. Поточний контроль здійснюється по 4-ри бальній системі, що заноситься до журналу навчальної групи. Кількість обов'язкових поточних оцінок, що складають модульний рейтинг, визначається по кожній дисципліні викладачем.

Проміжний контроль здійснюється після вивчення теми. Підсумкове оцінювання знань, умінь та навичок студентів з дисципліни здійснюється шляхом додавання всієї суми балів, набраної ними за проміжок часу, що дорівнює одному модулю.

Кількість обов'язкових контрольних заходів не повинна бути меншою 3-х. Підсумкова оцінка за МК, семестр виставляється в журнал за 4-бальною шкалою.

Викладач зобов'язаний на першому навчальному занятті модуля інформувати студента про максимальну кількість балів за модуль з дисципліни та відповідну шкалу оцінювання. Інформація про рейтингову систему оцінки фіксується в робочих зошитах студентів з дисципліни.

Рейтингове оцінювання дозволяє диференціювати форми підсумкового семестрового контролю знань студента:

- отримання студентом сумарної кількості балів за модуль, яка становить 90–100 % від загальної модульної суми балів з дисципліни, дає викладачу право виставити йому оцінку "5" ("відмінно").

- отримання студентом сумарної кількості балів за модуль, яка становить 74–89 % від загальної модульної суми балів з дисципліни, дає викладачу право виставити йому оцінку "4" ("добре").

- отримання студентом сумарної кількості балів за модуль, яка становить 60–73 % від загальної модульної суми балів з дисципліни, дає викладачу право виставити йому оцінку "3" ("задовільно").

- отримання студентом сумарної кількості балів за модуль, яка становить 35–59 % від загальної модульної суми балів з дисципліни, дає викладачу право виставити йому оцінку "2" ("незадовільно") з можливістю повторного складання.

- отримання студентом сумарної кількості балів за модуль, яка становить 0–4 % від загальної модульної суми балів з дисципліни, дає викладачу право виставити йому оцінку "2" ("незадовільно") з обов'язковим повторним вивчення дисципліни.

До підсумкового контролю відносяться:

- семестровий екзамен;
- диференційований залік;
- модульний контроль.

Семестровий екзамен – це форма підсумкового контролю засвоєння студентом теоретичного та практичного матеріалу з окремої дисципліни за семестр (модуль), що проводиться як контрольний захід.

Семестровий диференційований залік – це форма підсумкового контролю, що полягає в оцінці засвоєння студентом навчального матеріалу з певної навчальної дисципліни включно на підставі результатів виконання індивідуальних завдань.

Організація та проведення практики роботи з хором

Твори, заплановані студентами для практичної роботи з хором, старанно вивчаються в класах диригування, постановки голосу та основного музичного інструменту. Кожний студент робить всебічний аналіз твору, який він буде вивчати з хором і лише розгорнутий план розучування і художнього виконання твору.

Після детального ознайомлення і обговорення, план розучування хорового твору затверджується викладачем диригування та візується викладачем постановки голосу (втім, що студент вокально правильно співає всі партії хорового твору) і викладачем основного музичного інструменту (втім, що студент знає і грає цей твір.) Без затвердженого і завізованого плану керівник практики не допускає студента до практичної роботи з хором.

Під час роботи студента з хором, його викладач з диригування може бути присутнім і вести спостереження за роботою студента, а після занять разом зі студентом зробити аналіз проведеної репетиції, відмітивши позитивне в роботі і недоліки, а також намітити шляхи подолання недоліків на наступних репетиціях.

Відвідування хорового класу викладачами диригування може компенсуватись за рахунок годин занять з диригування того студента, у якого був присутній викладач під час його практичної роботи з хором.

З метою кращої організації проведення занять та підвищення відповідальності студентів за проходження практики роботи з хором, кожний студент повинен мати "Зошит проходження практики роботи з хором", в якому записується:

- рейтинг на кожний модуль семестру;
- графік роботи з хором;
- методичні матеріали практики роботи з хором;
- плани-конспекти роботи з хором;
- оцінка рецензія керівника практики та його підпис.

Зошит знаходиться у студента і приноситься на заняття в день його практичної роботи з хором. Після кожного заняття з хором, яке проводить студент, він знайомить свого викладача з диригування з оцінкою-рецензією керівника практики.

Зошит акуратно заповнюється і зберігається студентом до семестрового та державного екзаменів з диригування хором.

Хормейстерська практика студентів відбувається під постійним контролем викладача з хорового диригування і керівника хору. За їх допомогою здійснюється вибір студентами творів для вивчення з хором, аналізуються результати хормейстерської практики, визначаються методи і прийоми досягнення ефективного результату інтерпретації твору.

Рейтингове оцінювання з дисципліни "Практика роботи з хором"

ММ-11-1/9 групи / клас викл. Медвідя Я. П./
СЕМЕСТР /МОДУЛЬ/ – 100 балів 21 тиждень

Змістовий модуль 1 – 50 б., 11 занять		
Аудиторна робота	Самостійна робота	Контрольний урок
1. Фрагмент роботи з хором – 5б. 2. I етап роботи з хором – 5б. 3. II етап роботи з хором – 5б.	1. Гра, спів пісні – 5б. 2. Письмова анотація пісні – 5б. 3. Вправи розспівування – 5б.	20 б.
1 заняття	1. Гра, спів пісні – 5б. 2. Вправи розспівування – 5б.	
2 заняття	1. Письмова анотація пісні – 5б. 2. Фрагмент роботи з хором – 5б.	
3 заняття	1. I етап роботи з хором – 5б.	
4 заняття	1. II етап роботи з хором – 5б.	
Контрольний урок	Диригування пісні № 1 з хоровим колективом підгрупи – 20б	

Шкала оцінювання: національна

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка за національною шкалою	
	для екзамену	для заліку
90–100	Відмінно	Відмінно
74–89	Добре	Добре
60–73	Задовільно	Задовільно
35–59	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0–34	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Змістовий модуль 1	Змістовий модуль 2
45–50 – "5"	45–50 – "5"
37–44 – "4"	37–44 – "4"
30–36 – "3"	30–36 – "3"

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТА

Любімова О. О.

У статті висвітлюються проблеми психологічної підготовки майбутнього диригента до роботи з оркестровим колективом.

Кожен диригент у самостійній практичній діяльності стикається з оркестрами різного професійного рівня, тому дуже важливим є вміння диригента працювати з ними. Для того, щоб у студента в подальшому виникало якнайменше проблем у роботі з оркестровими колективами, перед викладачем постає завдання дати йому професійні навички щодо того, як треба діяти у різноманітних ситуаціях, як завчасно готуватися до роботи з оркестром.

Будь-який оркестр взагалі – це один із дивовижних витворів людської цивілізації. Він несе у собі заряд неймовірної емоційної та естетичної сили, але надати поштовх цій силі, вивільнити енергію та спрямувати її у потрібному руслі повинна одна людина. Це стосується як народного, симфонічного, так і духового складу оркестрів. Диригент будь-якого з цих колективів має бути високо розвинутою, думаючою особистістю, адже тільки значна виконавська особистість може зрозуміти і розкрити величне у творчості іншого музиканта. Диригент повинен одночасно бути натхненним виконавцем, вдумливим педагогом, енергійним організатором. Таке поєднання рідко є обов'язковим для диригента. Відсутність хоча б однієї з цих якостей призводить до професійної недосконалості.

Для дійсно художнього виконання творів диригент має ставитися до оркестру як до живого інструменту зі своїм особливим характером. Він має відчути кожного музиканта оркестру і встановити з ним візуальний, внутрішній і духовний контакт, що створить атмосферу симпатії, довіри, дружніх відносин та поваги.

Оркестр складається з кількох десятків людських і виконавських індивідуальностей, однак він не є їх простою сумою. Об'єднуючись під час виконання музики, оркестранти утворюють цілісний організм зі своїм особистим творчим обличчям та характером. Тому оркестри помітно відрізняються один від одного. Існують

оркестри поступливі, легко керовані, так і негнучкі, "вперті"; активні "комунікабельні", так і ніби скам'янілі у своїй затятості проти незвичних для них художніх новацій диригента. Диригент, який приходить працювати до вже існуючого оркестру, має запропонувати йому свій вивірений, сформований художній задум, творчі переконання та лінію поведінки, обов'язково враховуючи при цьому психологічні та творчі особливості колективу, що вже склалися. Досвідчені музиканти хочуть бачити в диригентові поважаного керівника, цікавого виконавця, артистичну індивідуальність, який здатен запропонувати їм неординарне художнє рішення.

Важливо, щоб зауваження диригента не пригнічували гідність музикантів, іноді більш досвідчених, ніж диригент, який стоїть перед ними.

У роботі з оркестром невисокої кваліфікації, а тим більше з студентським оркестром, диригент повинен бути не тільки керівником, який готує твір до виконання, але й педагогом, вихователем музикантів, що переймається вдосконаленням їхньої виконавської майстерності. Диригент не підкорює оркестр, а переконує і залучає до співтворчості, створюючи атмосферу спільної зацікавленості в успіху виконання. В інших випадках у змаганні між диригентом та оркестром переможеною, на жаль, стає музика.

Стосунки між диригентом та оркестром відзначаються своїми особливостями. Не останню роль у цьому аспекті відіграє рівень мануальної техніки диригента. Рухи рук одного диригента роблять зрозумілими всі особливості твору, всі структурні елементи, показують розвиток форми, розвиток динаміки, музичної тканини, тоді як рухи рук іншого диригента зосереджені тільки на тактуванні. Один диригент завдяки зрозумілій досконалій техніці допомагає виконавцям підтримувати ансамбль звучання, інший – навіть інколи заважає грати. Один диригент керує оркестром натхненно, палко передає емоційний зміст музики й зацікавлює виконавців, інший – невиразними "сухими" рухами не спонукає оркестрантів до творчого виконання твору.

Майстерність репетиційної роботи диригента теж відіграє важливу роль у взаємодіях між диригентом та оркестром. Методи і прийоми, що застосовує диригент для втілення свого відчуття твору у виконанні оркестру, у кожного з диригентів різні. Один диригент пояснює оркестру, якими засобами треба досягти потрібного звуча-

ння, але не дає виконавцям зрозуміти який зміст, який музичний образ він хоче передати у виконанні, тобто зупиняється на деталях виконавства. Інший диригент передусім намагається пояснити музикантам зміст твору, образність музичної мови, особливість розвитку музичної тканини. При цьому оркестранти зацікавлено та ініціативно намагаються знаходити технічні та художні прийоми для яскравого втілення музичних образів.

Психологічний стан диригента, форма його вияву, теж відіграють неабияку роль у взаємовідносинах колективу з диригентом. Творча збудженість перед репетиційною роботою або перед концертним виступом абсолютно природна для диригента. Натомість збуджена, неспокійна поведінка заважає роботі, створює нетворчу атмосферу, викликає непорозуміння, що призводять до незадовільних результатів на концертному виступі. Також слід зауважити згубну дію на оркестр зайвої вимогливості та суворості диригента на репетиціях. Після такої роботи музиканти на концерті поводять себе надто скуто, що призводить до непередбачуваних помилок у виконанні. Диригент має завжди відчувати та розуміти стан музикантів, інакше він може викликати протидію з боку оркестрантів. Тому дуже важливу роль відіграє професійне чуття диригента, вміння усвідомлювати, що і як вимагати від виконавців, в якій формі та якій послідовності ставити свої вимоги до музичного виконавства.

Диригентові, окрім музичних здібностей, має бути притаманна висока культура, широка обізнаність у суміжних видах мистецтв: літературі, історії, філософії, психології, а також внутрішня приналежність та артистизм, гаряча захопленість музикою, мистецтво тактики і стратегії виховання, сила "гіпнотичного випромінювання". Думки та світогляд диригента мають транслюватися з такою силою, щоб оркестр разом з ним переживав одні й ті ж почуття та бажання – диригент повинен замінити волю оркестрантів своєю волею. Якщо кожному з них здаватиметься, що диригент диригує саме для нього, тоді дійсно диригент диригує добре. Призначення диригента полягає саме в тому, щоб вивільнити потенціал своїх музикантів, адже кожен з музикантів оркестру наділений розумом, пам'яттю, силою характеру.

"Диригентський характер" – чи існує такий феномен у широкому переліку особистих властивостей людини? Як відомо, характер – сукупність сталих психологічних властивостей особи, які відо-

бражають її своєрідність, однак багато рис характеру людина не отримує у готовому кінцевому вигляді. Кожен з нас має задатки тієї чи іншої особливості характеру, але будь-яка з них формується та змінюється під впливом різноманітних зв'язків з навколишнім світом. Однією з важливих рис характеру є воля. Воля – це вміння перетворювати свої прагнення в дії, а бажання – у вчинки. Для формування волі обов'язкові наполегливість, непохитність та витримка.

Навчальний заклад – основне місце для набуття фахових знань. У той же час це не ідеальне місце для формування волевих якостей, адже на практиці ледачого студента викладачі вимушені підштовхувати, допомагати йому. Перемога над труднощами у навчанні досить часто приймає характер особистого конфлікту та призводить до подолання власних недоліків. У професійній діяльності відсутність організованості, невміння пересилити власні лінощі у самостійній роботі призводять до професійної невдачі, перекреслюючи досягнення, гідність диригента, зводять нанівець ефективність його впливу на оркестр. Для того, щоб уникнути цього, у класі необхідно створити умови, близькі до вимог майбутньої діяльності. Іноді під час занять з диригування виникають певні протиріччя між вимогами особистості студента та його можливостями. Студент – майбутній диригент, тільки-но відчинивши двері у країну надзвичайно складного мистецтва, іноді звеличується у власних очах настільки, що вже не відчуває різниці між здібностями та вмінням, між претензіями та потенціалом, між собою та фахівцями. У свідомості студента з'являється ілюзія довершеності. Роль викладача у цьому випадку дуже вагома. Необхідно допомогти студенту усвідомити та відчути протиріччя між зарозумілістю та реальними можливостями. Слід докласти максимум зусиль, аби підтягнути нерозвинені грані вміння та майстерності студента до рівня його претензій. Адже диригент, полонений хибними уявленнями про свої можливості, ставши перед оркестром, дуже швидко зіштовхнеться з реальним станом речей, і тоді боротьба за вирівнювання уявного і дійсного виявиться дуже болісною.

Ще одне протиріччя, яке супроводжує процес диригування у класі – це протиріччя між чуттєвим та логічним. Ця особливість загрожує студенту – майбутньому диригентові – значними ускладненнями у роботі. Виконання, яке позбавлене емоцій, не викликає відгуку ні в оркестрі, ні в слухача. Перевага у бік емоцій, яка

викликана у студента-диригента не образно-емоційним змістом, а його власним нервовим збудженням, ще більш небезпечна. Протидія між тактуванням та виразним диригуванням виявляється в тому, що керуючи виразною стороною виконання, диригент у певній мірі порушує норми та закономірності тактування, що може позначитися на злагодженості ансамблю. У той же час бажання диригента керувати ансамблем виконання позбавляє його змоги диригувати виразно та захоплено.

Мистецтво диригента – це вміння долати протиріччя, диригувати виразно і водночас точно. Протиріччю між емоційним та раціональним сприяють самі умови диригентського класу: невідповідність між реальним звучанням фортепіано та уявним звучанням оркестру, а також різні рівні емоційного напруження та певної скутості студента при диригуванні концертмейстером на заняттях у класі, та реальною роботою з оркестром. У класі студент змушений надихати неіснуючий оркестр, відчуваючи при цьому неприродність свого становища. Від цього страждають насамперед емоційні натури – завдяки більш чутливій нервовій організації. Побоювання відкритого вияву емоцій у несприятливих умовах класу – поширене явище. Повторення такої ситуації, як і будь-якого психологічного стану, може призвести до закріплення і згодом стати рисою творчого характеру. Формула "відкритий вияв почуттів" – ознака поганого тону – найчастіше виражає не тверде переконання диригента, а є ускладненням після емоційної скутості в умовах класу. Долати раціоналізм, виявляти емоційні ресурси у студента – початківця-диригента – дуже непросто. Метод, який застосовується для подолання цього стану – це метод гри. Так, на уроці диригування кожен виступає в певній ролі: студент грає роль диригента, концертмейстер – оркестру, викладач – слухача та оркестру, що "читає" жести диригента. Не треба забувати і про акторський елемент диригування. Але важливо відрізнити у діях диригента артистизм від штучного акторства.

Під час сумісної роботи між диригентом та оркестром формуються стосунки різних рівнів: "керівник – підлеглі", "лідер – група", "інтерпретатор – однодумці". Через це важливо випустити з класу психологічно загартованого студента, якому притаманна витримка, воля та наполегливість. Завдання викладача полягає в тому, щоб максимально зменшити розрив між очікуваним та несподіваним під час складної або несприятливої ситуації.

На початку своєї роботи з оркестром диригенти-початківці, які зійшли на подіум, можуть відчувати гаряче збудження, що застеляє очі та, що гірше, вуха. Молодий диригент несподівано помічає, що майже не чує оркестру. А справа в тому, що диригент весь час перебуває, за суттю психологічної ситуації, у стані безперервного стресу. Його нервова система перенапружується: він віддає мистецтву всі душевні і фізичні сили, та водночас долає свої професійні та організаційні недоліки. Для того, щоб виходячи на сцену подолати стрес, віддати мистецтву усі сили, треба спочатку подолати відчуття хвилювання.

Естрадне хвилювання дуже багатогранне у своїх виявах. Відома схвильованість, "піднесеність" перед виступом та під час нього, не тільки природна, а й бажана, корисна. Вона піднімає виконання над буденністю, впливає на виникнення артистичного піднесення.

Одна з граней хвилювання – "хвилювання-паніка". Саме "хвилювання-паніка" притаманне багатьом диригентам-початківцям. Під час диригування студент втрачає контроль, управління своїми думками, почуттями та рухами, рухи не підкорюються, пам'ять часткова. Як наслідок – глибока психологічна травма, зростаюча лякливість естради, іноді доведена до відмови від диригентської діяльності.

Якщо лишити осторонь випадки хвилювання, які викликані відчуттям, що твір не готовий до виконання, причиною хвилювання вважається невпевненість у собі, надмірна сором'язливість, переоцінка своїх здібностей. Досить часто у диригента-початківця перед виступом значно зростає відчуття значущості своєї особистості і майбутнього "явища", а все інше відходить на інший план. Тому й не дивне його відчуття "катастрофи", якою загрожує невдалий виступ-"явище". У даному випадку самопіднесення та самознищення – дві сторони однієї медалі. Переоцінює себе диригент, чи недооцінює – в обох випадках він зайнятий самооцінкою. Саме це відвертає увагу студента-диригента від сенсу його роботи. Думки про себе стають причиною хвилювання. Хвилювання можливо подолати, якщо сконцентруватися на роботі. Концентрація уваги на виконанні твору – це найкращий засіб забути про себе, знищити підставу, з якої виростає "хвилювання-паніка". Вияв останньої завжди є виявом недостатньої сконцентрованості диригента на виконанні. Разом з тим, відомий вислів, що творча фантазія, щоб бути дієвою, передусім потребує мати одну невід'ємну якість кожної творчості –

спокій. До того ж хвилювання має дві сторони: так зване "хвилювання у образі" та "хвилювання поза образом".

"Хвилювання у образі" вказує такий стан, коли виконавець схвилюваний думками та почуттями композитора, твір якого він відтворює. А "хвилювання поза образом" вказує хвилювання за себе. Більше того, "хвилювання у образі" тим більше розвивається, чим менше виражене "хвилювання поза образом".

У диригента, якого вважають людиною натхненною та поетичною, повинні бути "сталеві" нерви, воля та м'язи, адже репетиції та концерти важко витримувати не тільки психологічно, але й і фізично. Витривалість психологічна та фізична вивується тільки у постійній, цілеспрямованій, наполегливій роботі-тренажі. Наполегливість виховується поступово: працюючи над матеріалом, необхідно доводити його до максимальної довершеності, виховувати в собі принциповість, неприйняття недосконалості у звучанні, розглядати наявні труднощі у роботі над твором, як перепони на шляху до довершеності виконання. У той же час необхідно виявити гнучкість, знайти диференційний підхід до різних ситуацій. Практика показує, що гнучкість проявити значно легше та швидше, ніж принциповість та безкомпромісність. Наполегливість та твердий характер диригента необхідно спрямувати на самовдосконалення, на подолання особистих проблем та протиріч.

Слід зауважити, що викладені деякі аспекти психологічної підготовки диригента розкривають далеко не всю гаму труднощів, з якими стикається студент-диригент, але вони є одними з найважливіших складових розвитку фахівця. Тому психологічній підготовці майбутнього диригента необхідно приділяти значну частину роботи з диригентом-початківцем.

МУЗИЧНЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЕСТЕТИЧНО ПРЕКРАСНОГО

Романенко А. Р., Романова Т. В.

У статті висвітлено питання розвитку музичного мислення майбутнього вчителя музики, як умови забезпечення його естетичної компетентності й високого професіоналізму.

Сьогодні одним із ключових питань вітчизняної, зокрема, музичної освіти є її інтеграція в культурний простір. Виявом цього процесу є соціальний проект "З Києвом і для Києва", започаткований в 2010 році науково-педагогічним та студентським колективом Київського університету імені Бориса Грінченка. Даний проект створює умови для індивідуальної самореалізації студентів та їх активної участі у громадському житті. Вже третій рік університет безкоштовно надає освітні, культурно-дозвілєві та спортивно-оздоровчі послуги киянам з метою створення позитивного ставлення до університету як сучасного науково-освітнього, культурного центру Києва.

У рамках проекту в Університетському коледжі Київського університету імені Бориса Грінченка киянам було запропоновано низку концертів-лекцій, в яких звучало багатоманіття фортепіанної, інструментальної, вокальної музики та розглядалися окремі питання музичної педагогіки.

Безпосередньо в процесі сприйняття, слухання концертів-лекцій виникло зацікавлення такими питаннями, як формування енергійної творчої особистості, розвиток її художнього смаку, уподобань, нарешті, активізація її музичного мислення. У результаті з'явилися наступні нотатки про музичне мислення як переживання естетично прекрасного, як творчий імпульс, поштовх до креативної діяльності.

Проблемою музичного мислення в різні часи займалися Б. Асаф'єв, В. Москаленко, Б. Теплов, В. Холопова, Г. Ципін, Б. Яворський та ін. Це питання висвітлювали у працях, присвячених удосконаленню фахової підготовки майбутніх учителів музики, А. Болгарський, І. Дис, А. Козир, О. Щолокова та ін. Науковий дискурс щодо цієї проблеми триває і тепер.

У цьому контексті важливим є питання специфіки навчання учня в аспекті розвитку його здатності до самостійного музичного мислення.

Для того, щоб учень міг зрозуміти зміст музичного твору, він повинен володіти хоча б мінімальним музичним "мовним запасом". Тому пізнання музики – це одночасно й володіння музичною мовою. Основою музичної мови, а отже, й музичного мислення, виступає інтонація. Людина має психічну властивість відтворювати в слуховій уяві почуту інтонацію у вигляді музично-слухових уявлень. І. В. Дубінець зазначає: "Музично-слухове уявлення – це суб'єктивний інтонаційний образ, який викликає індивідуальні

асоціації та зв'язки, тобто неповторне емоційне забарвлення інтонаційних потоків" [1]. Тому важливо слухати більше музики, виконувати та робити спроби писати музичні твори. Це призводить до активізації самостійного музичного мислення.

Зауважимо, що емоційна реакція – вихідний пункт процесу музичного мислення. Видатний піаніст і педагог Г. Ципін писав: "Поza емоціями немає музики ... Апеляція до емоційної сторони музичної свідомості учня – загальноприйнятий шлях навчання гри на будь-якому музичному інструменті. Це й закономірно, бо, не загостривши сфери почувань молодого музиканта, не розвинувши з максимальною повнотою його здатності до переживання естетично прекрасного, музичній педагогіці не вдається вирішити жодного з поставлених перед нею завдань, як конкретних (конкретно-ігрових), так і загальних, пов'язаних з формуванням особистісних якостей майбутнього художника" [3]. Оскільки мислення в усіх своїх різновидах починається з відчуття, необхідно визнати відчуття музичної інтонації свого роду сигналом до будь-яких музично-розумових дій.

Для більш високого рівня музичного мислення характерна раціонально-логічна організація звукового матеріалу: "Лише коли інтонації певним чином оброблені, скомпоновані, зведені в ту чи іншу систему, лише тоді вони знаходять можливість трансформуватися в мову музичного мистецтва. Поza музичною логікою, що виявляє себе через широкий комплекс архітектонічних засобів, таких, як форма, лад, гармонія, метроритм тощо, музиці не вдалося б вийти з хаосу випадкових, розрізнених, "сирих" інтонацій, піднятися до рівня мистецтва" [3, с. 136–137]. Відтак, творче життя музиканта має бути не тільки емоційно, а й інтелектуально наповненим.

Якісно особливою ступінню музичного мислення є мислення творче. Воно може виявлятися в різних видах і формах: написання музики, імпровізація, інтерпретація, тобто активне та індивідуально-самобутнє художнє переосмислення музичного твору. В цьому випадку діє вже цілий комплекс розумових процесів.

Блискуча сукупність музичних задатків і здібностей не завжди гарантує успішний розвиток музичного мислення. Як у навчанні музики, так і в концертно-виконавській діяльності мають велике значення асоціації, творча інтуїція. Дослідники розглядають інтуїцію як необхідний, внутрішньо зумовлений природою творчості момент пошуку рішень, виходу за межі сталих стереотипів. На думку

німецького філософа Ф. Шеллінга, інтуїція становить єдність свідомого та безсвідомого начал духу.

Як один із головних компонентів виконавського процесу німецький піаніст-педагог К. А. Мартінсен розглядав звукотворчу волю: "Звукотворча воля – це те, що кожен справжній піаніст абсолютно безпосередньо відчуває в собі при виконавській творчості як центральну, первинну силу" [2, с. 28]. В цьому випадку увага загострюється на мотиваційній сфері психіки (емоції, афекти, потяги).

Отже, розвиток здатності учня до самостійного музичного мислення забезпечить його естетичну компетентність і високий професіоналізм як вчителя музики. Адже музичне мислення – визначальний чинник формування художнього світогляду майбутнього вчителя, що є однією з найважливіших умов для перспективного розвитку музичної культури.

Література

1. Дубінець І. В. Категорія музичного мислення у психологічній і фаховій літературі / І. В. Дубінець // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 1. – С. 114–124.
2. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К. А. Мартинсен. – М., 1966. – С. 28.
3. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – С. 138–139.

УДК 37.036-057.875 (043.5)

СТАН СФОРМОВАНОСТІ КОГНІТИВНОГО ТА ОЦІННОГО КОМПОНЕНТІВ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Долматова М. П., Ярешко В. І.

У статті висвітлено сутність поняття "естетичний досвід особистості", визначено його складові, досліджено стан сформованості когнітивного та оцінного компонентів.

Соціальне призначення сучасної школи – виховувати всебічно розвинену особистість. Прилучення до цінностей національної та світової художньої культури, формування естетичного досвіду зумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки майбутніх учителів. Тільки грамотний, естетично-вихований учитель зможе заслужити повагу своїх вихованців і здійснити на них сприятливий вплив.

Досліджуючи шляхи розвитку естетичного досвіду студентів педагогічних вузів, необхідно враховувати його безсумнівний вплив на всю духовно-практичну діяльність людини.

В естетико-філософській літературі естетичний досвід визначається як цілісне особистісне утворення, результат попередньої та вихідний пункт наступної діяльності людини, акумулятор чуттєвих даних, чинник універсального ціннісного ставлення до буття (І. Зязюн, В. Іванов, М. Каган, Л. Столович, З. Кальницька). У працях М. Бердслея, К. Островського, В. Разумного, В. Толстих, Р. Шульги естетичний досвід розглядається як умова гармонізації усіх елементів структури особистості. Формою виявлення естетичного досвіду вважається естетичне ставлення особистості до будь-яких проявів дійсності (Д. Джола, Б. Замбровський, Ф. Кондратенко).

Як свідчить аналіз навчально-виховного процесу ВНЗ, рівень сформованості естетичного досвіду студентів не відповідає сучасним вимогам, що виявляється в недостатньому усвідомленні майбутніми вчителями ролі естетичного виховання в розвитку школярів. Причинами такого стану є недостатнє ознайомлення студентів з основами естетики, теорією та практикою естетичного виховання в школі й ВНЗ, можливостями мистецтва у вирішенні завдань, поставлених сучасною школою перед учителем, а також відсутністю передумов для творчої самореалізації й самовиховання студентів.

На наш погляд, вирішення цих проблем лежить не стільки в площині практичного, скільки теоретичного осмислення ролі естетичного виховання студентів у контексті особистісно зорієнтованої освіти у вищій школі.

Виходячи з цього, завдання даної статті – проаналізувати стан сформованості естетичного досвіду майбутніх учителів-словесників, зокрема його когнітивного та оцінного компонентів

Підсумовуючи зазначене вище, трактуємо естетичний досвід як систему зв'язків, існуючу лише процесуально, як складне духовно-

інтегративне утворення, що акумулює в собі знання, вміння, навички й емоції, набуті в процесі естетичної діяльності, та виявляється як естетичне ставлення людини до предметів і явищ об'єктивного світу через естетичні почуття, погляди, потреби та інші складові, що відбивають взаємодію людини з навколишнім, різноманітність об'єктивного і суб'єктивного.

Оскільки естетичний досвід є інтегративною якістю особистості, то стосовно його розвитку відзначено такі його компоненти: мотиваційний (естетико-педагогічна і мовно-естетична спрямованість діяльності вчителя); когнітивний (мовно-естетична ерудованість); оцінний (особистісні естетичні почуття й уподобання, естетичні оцінки та ідеали); операційно-практичний (досвід мовно-естетичної діяльності); діяльнісно-творчий (творча активність в усіх виявах мовно-естетичної діяльності).

Естетичний досвід кожного студента філологічного факультету має неповторні риси і в цьому плані є суто індивідуальним утворенням, яке пов'язане з інтелектуальним та емоційним розвитком особистості, а також деякими психофізіологічними її особливостями. Тому ми згодні з Н. Миропольською, що, ведучи розмову про критерії сформованості естетичного досвіду, ми наважуємося говорити лише про можливу, а не про остаточну діагностику [1, с. 53].

Як уже зазначалося, естетичний досвід студентів філологічних факультетів формується у міру накопичення знань у галузі мистецтва, естетики, мовно-естетичних та літературно-теоретичних знань, які утворюють його когнітивний компонент.

Він виявляється та актуалізується в мовно-естетичній ерудованості, що являє собою сукупність знань у галузі мистецтва, естетики, світової художньої культури та мистецтва слова зокрема (мова грамотність: опанування норм вимови, орфографії, лексичних, синтаксичних, стилістичних категорій; володіння системою літературно-теоретичних знань, понять, термінів), і є критерієм його сформованості.

Для майбутніх учителів-словесників показниками сформованості ціннісно-орієнтаційної сфери, яка становить сутність оцінного компонента естетичного досвіду, є, насамперед, розвиненість особистісних естетичних почуттів та смаків у галузі мистецтва і художньої культури, мистецтва слова зокрема; повнота і якість естетичних суджень у процесі оцінної діяльності; сформованість естетичних

ідеалів. Адже сприймання педагогічних явищ, переживання естетичної сутності творів мистецтва, зокрема словесного, супроводжується особливим станом особистості людини – емоційно-естетичним співпереживанням, естетичним почуттям. Чим багатша емоційна сфера вчителя, тим ширший спектр відтінків одного й того ж самого почуття, що супроводжує різні педагогічні ситуації. Розвинене естетичне почуття формує основу естетичного смаку, який виступає показником загальної культури вчителя, обумовлює оцінку педагогічних явищ, культивує прекрасне в практичній роботі на рівні педагогічної творчості. Судження, які спираються на естетичний смак, є єдністю світовідчуття та світосприймання й естетичної оцінки. Естетичний смак знаходиться в нерозривній єдності і залежності від естетичного ідеалу, що відіграє активну роль у перетворенні педагогічного процесу, в утвердженні прекрасного в педагогічній діяльності, є стимулом педагогічної творчості, критерієм естетичної оцінки педагогічного процесу і самого себе.

Таким чином, сформованість оцінного компонента студентів філологів набуває особливого значення для дослідження їхнього естетичного досвіду і виступає ще одним важливим критерієм його розвиненості.

З метою визначення стану сформованості когнітивного та оцінного компонентів естетичного досвіду студентів філологічних факультетів були проведені констатувальні зрізи в Ніжинському університеті, Сумському, Бердянському і Кіровоградському педагогічних університетах.

Так для з'ясування рівня сформованості когнітивного компонента естетичного досвіду студентами було запропоновано спеціальні завдання.

Щоб перевірити ступінь володіння знаннями у сфері художньої культури юнакам та дівчатам необхідно було в запропонованих ілюстраціях до художніх стилів визначити типи культур, що їм відповідають та розставити їх у відповідному хронологічному порядку.

Лише 10,3 % студентів правильно виконали це завдання. 88,3 % студентів змогли виконати його лише частково. Приблизно 1,4 % опитаних взагалі не впорались із поставленим завданням: не змогли правильно назвати жодного типу культури та історичного періоду, якому він відповідає, що свідчить про дуже низький рівень знань у сфері художньої культури.

Формування естетичного досвіду студентів у галузі мистецтва слова передбачає також здатність студентів до визначення ними естетичних категорій, що найяскравіше виявились у характері героїв окремих творів художньої літератури: Наталка Полтавка (І. Котляревський "Наталка Полтавка"), Анна Кареніна (Л. Толстой "Анна Кареніна"), Гренуй (П. Зюскінд "Парфумер. Історія одного убивці"), Проня Прокопівна (І. Карпенко-Карий "За двома зайцями"), Плюшкін (М. Гоголь "Мертві душі"), Олексій Маресьєв (Б. Польовий "Повість про справжню людину").

Добираючи естетичні категорії, студенти не завжди могли точно зазначити, які саме з них відповідають тому чи іншому персонажу. Це свідчить не тільки про нечітке уявлення про естетичні категорії, а й про поверхове знання літератури. Відповіді розподілились таким чином:

Образ Наталки Полтавки (І. Котляревський. "Наталка Полтавка") втілює у собі естетичну категорію "прекрасне" – правильно визначив 81 % студентів від загальної кількості.

В образі Анни Кареніної (Л. Толстой. "Анна Кареніна") втілено категорію "трагічне" – правильно відповіли 96 % студентів.

В образі Гренуя (П. Зюскінд. "Парфумер. Історія одного убивці") автором втілено естетичну категорію "потворне" – правильно визначили 19,4 % студентів.

Проня Прокопівна (І. Карпенко-Карий. "За двома зайцями") є втіленням естетичної категорії "комічне" – правильно відповіли 99,6 % студентів

Плюшкін (М. Гоголь. "Мертві душі") втілює у собі естетичну категорію "низьке" – правильну відповідь дали 21 % студентів від загальної кількості опитуваних.

Олексій Маресьєв (Б. Польовий. "Повість про справжню людину") є втіленням категорії "героїчне" – 99,2 % студентів відповіли правильно.

Якщо здатність до виявлення таких естетичних категорій, як "прекрасне", "героїчне", "комічне", "трагічне" є досить високою, то такі категорії, як "потворне", "низьке" визначаються слабше. Це свідчить про те, що вони глибоко не пізнані студентами і цьому аспекту не приділяється належна увага в процесі оволодіння знаннями з естетики.

Щоб охарактеризувати критерії, які лягли в основу методики визначення рівня конкретних знань у сфері мистецтва слова, відзначимо загальні принципи побудови наступного тесту-анкети.

У списки, на основі яких оцінювались знання студентів, занесли найістотніші твори як вітчизняної, так і світової художньої літератури. При цьому враховувались як класичні, так і сучасні зразки творів мистецтва слова. Студенти при заповненні анкети мали продемонструвати знання у галузі художньої літератури, що свідчать про наявність необхідного фундаменту для успішного розвитку естетичного досвіду особистості. Процедура виявлення цих досить елементарних знань була максимально спрощеною: пропонувалося вписати прізвища авторів творів, занесених в анкету, або, навпаки, назвати твори кожного з письменників, що їм найбільше запам'ятались.

Здобуті цим методом дані в цілому свідчать про те, що більшість студентів мають середній (35 %) та вище середнього (34 %) рівні знань у сфері художньої літератури. Відносно високий рівень виявили 5 % студентів. У решти досліджуваних рівень знань виявився нижче середнього. Крім того, дослідження показало, що більша частина студентів серед класичних творів називають лише програмні твори, про які багато говориться на заняттях, а твори, які не вивчались ані в школі, ані у ВНЗ, студентами майже не були названі. В індивідуальних бесідах з'ясувалося, що студенти надають перевагу творам зарубіжних авторів: Е. Хемінгуейя, А. Сент-Екзюпері, Р. Селінджера та ін.

Можна зробити висновок, що студенти мають багате уявлення, сприймають красу слова, його образність, але для повноцінного сприймання їм не вистачає літературно-теоретичних знань та загальної мовної грамотності.

Для перевірки рівня естетичної мовної компетенції студентів, що виявляється у мовленнєвій діяльності, спрямованості на мобілізацію інтелектуальних та емоційних можливостей особистості для оволодіння функціями мистецтва слова, розвитку естетичного чуття мови, творчої уяви, володіння системою літературно-теоретичних знань, понять, термінів, мовної грамотності нами було також запропоновано таке завдання:

Прочитати англійською мовою вірш американського поета Карла Сендберга (1878–1967) "Туман" та відповісти на запитання: які виражальні засоби мови використав автор для того, щоб описати це природне явище? Які образи та асоціації виникають в уяві під час читання цього твору? Спробувати зобразити їх на малюнку.

Над цим завданням працювало 320 студентів. Близько 82 % студентів правильно відповіли, що цей вірш побудований на метафорі, наприклад: *The fog comes on little cat feet, it sits looking over..., moves on...* Серед тропів також було названо епітети *silent (haunches), little cat (feet)*. Метафора вступає в силу у другому рядку, де говориться, що у туману "котячі лапи". Навряд чи у того, хто сприймає ці слова, виникає в уяві цільний образ кішки; такий образ не міг би злитися з уявленням про туман, оскільки туман – це щось занадто велике та несформоване. "Котячі лапи" туману діють на уяву по-іншому. Виникає передусім уявлення про його безшумне наближення: туман підкрадається, як кішка. Цю дію автор виражає у теперішньому часі (*The Present Indefinite Tense*). Але більшість студентів (приблизно 70,1 %) переклали: "Туман прийшов на маленьких котячих лапках", що неправильно як граматично, так і за змістом. У наступних рядках, однак, конкретизація метафори підсилюється. Туман позначений, як жива істота (кішка), яка сидить на задніх лапах та дивиться на пристань та на місто. Знову ж таки, ігноруючи теперішнім неозначеним часом, який використав автор, більшість студентів переклали: "Він сидів на задніх лапах, дивлячись на гавань та місто, а потім опустився на землю". Вираз *moves on* означає "іде далі", а не "опустився на землю", як переклали більшість юнаків та дівчат, що є помилковим як граматично, так і стилістично. Як бачимо, роботу студентів ускладнював брак знань елементарних граматичних явищ. Незнання відмінностей у використанні граматичних часів призвело до спотворення змісту поетичного твору.

Головний предмет зображення в цьому поетичному творі – туман. Реальна обстановка, що оточує предмет метафори, визначена словами *harbor (гавань), city (місто)*. Конкретизації обстановки немає, читач може уявити собі яке завгодно портове місто відповідно до свого життєвого досвіду або уяви. Сама метафора не розгорнута в цілісний, завершений образ; вона дається у вигляді окремих деталей, також залишаючи місце для уяви читача. Тому малюнки студентів виявились досить різноманітними: кішка сидить на даху і дивиться на місто; пливе по морю човен, і в ньому сидить кіт; кішка сидить на підвіконні і дивиться у вікно; кіт сидить на пристані і дивиться на місто; море, портове місто, всюди сліди від котячих лап; образ туману та тварини з'єднані: контури тварини розмиті, ніби злиті в одне ціле з туманом.

Можна зробити висновок, що студенти мають багате уявлення, сприймають красу слова, його образність, але для повноцінного сприймання їм не вистачає літературно-теоретичних знань та загальної мовної грамотності.

Якість естетичного досвіду особистості визначається також її здатністю до емпатії, глибиною особистісного емоційного фонду.

Саме це положення враховувалося під час вивчення стану сформованості оцінного компонента естетичного досвіду майбутніх учителів-словесників. Естетичні почуття, естетичні оцінні уявлення у нашому дослідженні вивчалися в основному за допомогою тесту-анкети, заповнення якої вимагало від студента усвідомлення значущості естетичних явищ для нього особисто.

Ця тест-анкета базувалася на запитаннях:

1. Чи відчуваєте Ви емоційне піднесення при спілкуванні з мистецьким твором?

2. Назвіть Ваш улюблений твір художньої літератури. Чому Вам найбільше подобається саме цей твір?

3. Хто Ваш улюблений літературний герой? Чому?

Виявилось, що лише 23,5 % студентів відчувають емоційне піднесення при спілкуванні з художніми творами, 38,9 % – навпаки, відзначили відсутність співпереживання у подібних ситуаціях.

Включення до тесту-анкети позицій щодо діагностики естетичних почуттів, смаків та оцінок дозволило опосередковано виявити реальну ситуацію щодо цих параметрів. Студентам необхідно було назвати свій улюблений художній твір, а також улюбленого літературного героя, і зазначити, чому саме вони подобаються.

Аналізуючи результати вивчення особистісних естетичних почуттів та уподобань 505 студентів, передусім необхідно відзначити, що порівняно з компонентом "мовно-естетична ерудованість" оцінний компонент естетичного досвіду студентів виявився більш розвинутим. Достатньо сказати, що більше 60 % з них мають рівень оцінних уявлень вищий від середнього.

Рівні естетичних оцінних уявлень визначались:

– за перевагами у літературних жанрах;

– за характером ставлень до відомих героїв конкретних творів з погляду втіленості в них естетичного та морального ідеалу респондента.

З-поміж жанрів художньої літератури безумовною виявилася перевага психологічного роману як літературного жанру (28 %). Далі йшли детективи (26,1 %), наукова фантастика (22 %), твори на історичні теми (13,8 %), гумор (10,1 %).

У числі найулюбленіших літературних героїв було названо: Наталку Полтавку (І. Котляревський "Наталка Полтавка") (24,3 %) тому, що "в цьому образі втілені найкращі риси української дівчини; вона гарна, щира, поважає матір, роботяща, добродушна..."; Мавка (Леся Українка "Лісова пісня") (18,8 %) тому, що "ця героїня наділена романтичними якостями, вона вірна своєму коханню, в неї надзвичайно добре, чуйне серце"; Маргарита (М. Булгаков "Майстер та Маргарита") (16,7 %) – "в цьому образі відображено красу жіночої любові, вміння дійти до поставленої мети, фантастичне й реальне"; Еней (І. Котляревський "Енеїда") (14 %) ("в цій людині втілені мужність, сила, відвага; він може знайти вихід з будь-якої ситуації, йому підвладний час і простір") – образи, що втілюють у собі найкращі риси людини, яка є для студентів ідеалом. Близькі студентам також і такі персонажі, як легендарний Робін Гуд, Тристан з "Роману про Тристана та Ізольду" Ф. Бедьє, Наташа Ростова Л. Толстого, Джонатан з повісті-притчі Р. Баха "Чайка на прізвище Джонатан Лівінгстон", героїня некрасівської поеми княгиня Волконська та інші образи відомих героїв, створені класиками української і зарубіжної літератури.

Як об'єкт соціологічного аналізу естетичні уявлення та орієнтації студентів виступають у двох основних формах. Вони виявляються: а) як відносно самостійні судження про цінності мистецтва, окремі його види або твори; б) в образних оцінних уявленнях про естетично досконалі або близькі до досконалості художні твори, образи, герої [5, с. 50].

Оскільки кожному респонденту було запропоновано виділити і записати твори, яким вони надають найбільшу перевагу, та додати ціннісні судження, що слугували критеріями виділення цих творів, то здобуті таким чином дані про оцінні уявлення групуються так:

Найважливішою якістю творів є те, що в них зображуються глибокі почуття, зрозумілі кожному переживання (24 % опитаних).

Висока естетична та художня якість творів (23 %).

Найважливішим критерієм є стиль викладу, творчий почерк автора (20 %).

Допомагають глибше розібратись у складних явищах сучасного життя (19 %).

Сприяють розвитку уяви та творчої активності (14 %).

Досліджувані відзначили мотиви вибору творів, з якими вони знайомились. У результаті аналізу цих мотивів виявилось, що найбільш поширені оцінні уявлення групуються так:

Здобуття нових знань (18,9 %);

Естетичне самовдосконалення (18,1 %);

Художні достоїнства (16,1 %);

Пошук відповідей на моральні проблеми (10 %);

Бажання відпочити, розважитися (3,96 %).

Таким чином, орієнтація на пізнавальні якості об'єктів сприймання, яка має другорядне значення в узагальнених судженнях, тут висувається на перше місце.

Дослідження, проведене з урахуванням запропонованих критеріїв, показало, що сучасний рівень розвитку компонентів естетичного досвіду студентів філологічних факультетів педагогічних ВНЗ досить невисокий. Це пов'язано з недооцінкою того факту, що слово є не тільки фігурою логіки, а й специфічним чуттєвим комплексом. Отже, постає проблема функціонування мови на філологічних факультетах ВНЗ як естетичного феномена.

Отримані результати дозволили зробити висновок, що студентам філологічних факультетів найбільш притаманний середній рівень сформованості когнітивного та оцінного компонентів естетичного досвіду (37,2 %). Відносно високий рівень мають 8,4 % студентів, вищий середнього – 23,4 %, нижчий середнього – 25 %, відносно низький – 6 % студентів. Таким чином, переважна кількість юнаків і дівчат має середній, нижче середнього та низький рівні сформованості когнітивного та оцінного компонентів естетичного досвіду, що становить близько 68% від загальної кількості досліджуваних.

Такий показник є підтвердженням необхідності подальшого естетичного розвитку студентів засобами мистецтва слова в процесі навчання всіх дисциплін гуманітарного циклу.

Тому завдання подальшої роботи вбачаємо у створенні такої педагогічної моделі формування естетичного досвіду майбутніх учителів-словесників, яка сприятиме злиттю почуттів і думок студента з обраними ним виразними засобами, в яких можна виявити роздуми, переживання, власне світовідчуття, наблизитись до якісного перетворення свідомості.

Література

1. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.

2. Суна У. Ф. Эстетическая культура студента: (Опыт социологического анализа). – М. : Изд-во МГУ, 1977. – 69 с.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

УДК 373:78

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

Раструба Т.

У статті розкриваються деякі аспекти особистісно-орієнтованого підходу до естетичного виховання школярів. Визначаються завдання, форми, методи та прийоми його практичної реалізації.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освітнього процесу та розбудови держави актуальною є вимога виховання творчої особистості, котра вміє самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення. Така людина може розвиватися лише в дії, в творчості, через усвідомлення потреби самовдосконалення і самовираження, що є неодмінним компонентом особистісно-орієнтованої освіти. Провідну роль у вихованні такої людини відіграє мистецтво, зокрема музичне. Загальна музична освіта дітей шкільного віку покликана сприяти відродженню національної культури, гуманістичної спрямованості та збереженню її надбань шляхом формування у молодого покоління високих духовних запитів та музично-естетичних смаків.

Проблема реалізації особистісно-орієнтованого підходу була і залишається однією з найактуальніших у сучасній теорії та практиці освіти. Перспективи особистісно-орієнтованого навчання і виховання

полягають у тому, що його широке впровадження в педагогічну практику дозволить змінити роль і місце освіти в суспільстві, її соціальну значущість, характер, цілі і завдання; переосмислити саме поняття "освіта", забезпечення гармонії людини з собою та оточуючим середовищем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї особистісно-орієнтованої освіти висловлювали філософи, педагоги, психологи минулого. Так, у галузі філософії це такі вчені, як В.Болгаріна, В. Блюмкін, О. Дубко. І. Зязюн, Л. Сохань, С. Подмазін. В галузі психології – Г. Балл, І. Бех, В. Білоусова, О. Бодальов, О. Бондаревська, М. Боришевський, Л. Виготський, В. Киричок, А. Маслоу, М. Потанін, Н. Щуркова та інші.

В педагогічній науці різноманітні аспекти даної проблеми висвітлювали такі вчені, як К. Абульханова-Славська, І. Арябкіна, О. Асмолов, В. Білоусова, Л. Божович, О. Бондаревська, В. Бутенко, О. Виговська, Є. Волчегорська, С. Гончаренко, С. Горбенко, В. Давидов, В. Киричок, С. Кульневич, Ю. Мальваній, В. Моляко, В. Оржеховська, Л. Проколієнко, Г. Пустовіт, В. Рогозіна, С. Рудаківська, О. Савченко, В. Сериков, С. Сисоєва, А. Сиротенко, Л. Сохань, О. Столяренко, І. Тараненко, В. Татенко, А. Хуторський, Т. Цвеліх, К. Чорна, І. Якиманська та ін.

На сучасному етапі розвитку музичної освіти і науки зробили великий внесок такі вчені, як І. Анісімова, О. Апраксина, Н. Ветлугіна, Н. Добровольська, А. Калениченко, Л. Коваль, Д. Локшина, Є. Марченко, Л. Масол, В. Орлова, О. Ростовський, Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, Г. Шевченко, Е. Печерська, О. Олексюк, В. Шульгіна та інші. Таким чином, постає мета нашого дослідження, котра полягає у визначенні шляхів реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання дітей шкільного віку в процесі естетичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Орієнтація на людину, фундаментальні цінності, демократизація освіти – це ті умови, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття. Переорієнтація на методологію особистісно-орієнтованого навчання і виховання є природним результатом тих змін, які відбуваються зараз в Україні й у всьому світі. Соціальним замовленням нашої держави є естетичне виховання та навчання дітей шкільного віку, оскільки одним із визнаних шляхів формування особистості, розвитку її творчого

потенціалу є ознайомлення дитини з мистецтвом, залучення її до музичної діяльності.

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. 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" [6, с. 18]. Така освіта забезпечує 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.

С. Сисоєва визначає особистісно-зорієнтоване навчання як навчання, спрямоване саме на розвиток творчої, активної особистості дитини. Отож, "особистісно-орієнтоване навчання" – це організація навчання на засадах глибокої поваги до особистості, індивідуального розвитку [5, с. 315], основною метою якого є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в ставленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенню [2, 3, 6].

До основних завдань особистісно-орієнтованої освіти, і музичної зокрема, можемо віднести:

- розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного учня;
- максимальне виявлення та використання індивідуального музичного досвіду дитини;
- допомога кожному учневі у самопізнанні, самовизначенні;
- формування в особистості культури життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя, задовольняти свої естетичні потреби.

Необхідною умовою музичної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів є використання в музичній діяльності саме особистісно-орієнтованого підходу, створення ситуацій успіху, що реалізується в процесі формування музичного сприймання, виконання та творення музики через діяльність самих учнів.

У дослідженні Л. Куклиної під особистісно-орієнтованим підходом розуміється методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, яка дозволяє засобом опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей та способів діяльності забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самореалізації особистості дитини, розвивати її неповторну індивідуальність [3, с. 21]. Отож, особистісний підхід – це послідовне ставлення педагога до вихованця, як до особистості.

В умовах сьогоденного розвитку суспільства, для ефективного навчального процесу потрібно змінювати зміст, засоби та методи. Вони повинні підбиратися так, щоб учень міг виявити вибірковість до предметного матеріалу, його виду та форми. Так, Т. Тютюнникова піддає гострій критиці методи музичного виховання в школі через аналітичне слухання музики. Авторка зауважує, що положення сучасної психології вимагають ствердження ідеї активного музикування як педагогічної стратегії навчання дітей музики [7, с. 117]. "Неможливо змусити дитину навчатися більше, ніж можна змусити дорослого... Дитину можна вчити, але не можна навчити, оскільки навчається вона сама" [4, с. 78], – пише відомий англійський психолог Дженні Лешлі. Подібну думку висловлює і відомий педагог Ш. Амонашвілі: "Діти – активні, діяльні, і бешкетування – це вияв їхньої діяльної природи, яку слід перетворювати, а не пригнічувати..." [1, с. 27–28]. Це можливе лише за умови розвитку дитини як суб'єкта музичної діяльності.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в процесі естетичного виховання школярів може здійснюватися шляхом використання таких 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 тощо); урок-концерт, урок-репортаж з художньої виставки, урок-рецензія, урок-репетиція, урок-спектакль; уроки, які спираються на вдуманих казкових героїв.

В умовах особистісно-орієнтованого підходу в процесі естетичного виховання доцільним буде використання, поряд з традиційними методами (аудиторної передачі, візуальної демонстрації, кінестетичного сприйняття та передачі естетичної інформації, методи художнього виконання, синектики, художньо-творчих аналогій), таких методів і прийомів:

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).

У процесі естетичного виховання утворюються різноманітні проблемно-пізнавальні ситуації, які є складовою структури особистісно-орієнтованих уроків музики в школі, де центральною ланкою виступають художньо-творчі завдання. У своєму дослідженні Є. Волчегорська виділяє низку таких завдань:

– завдання на образотворче втілення музичних образів, коли за собою живопису або малюнка виявляється загальний характер музичного твору або його контрастних частин, риси персонажів музичного твору, "музичний пейзаж" ;

– завдання на кольорове моделювання музики, котрі направлені на знаходженні взаємозв'язку між емоційною виразністю динаміки, тембрів, регістрів у музиці та кольором у живопису;

– завдання на просторове моделювання музики, котрі сприяють розвитку просторового мислення, співацьких навичок та уяви школярів;

– складання узагальненого живописного образу різних музичних жанрів, інструментів, засобів музичної виразності;

– графічне моделювання різноманітних форм, темпів, ритму музики.

Стрижнем уроку музики є цілісне музичне сприймання, що ґрунтується на активному розумінні внутрішніх зв'язків між звуками, барвами, словами, рухами, що представлено системою емоційних, інтелектуальних, моторних компонентів у різних видах музичної діяльності [2, с. 257]. В умовах особистісно-орієнтованого підходу процес естетичного виховання дітей шкільного віку включає в себе всі види музичної діяльності: спів, слухання музики, гру на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічні рухи. У цих видах 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.

Урок музики в рамках особистісно-орієнтованого підходу має пробуджувати мотиваційні компоненти, які включають в себе:

- цільовий блок, що спрямований на формування перспективно-спонукальних мотивів, що ґрунтується на розумінні школярами значущості естетично-творчої діяльності взагалі, або того чи іншого предмету естетичного циклу, зокрема;

- емоційний блок, пов'язаний з формуванням безпосередньо-спонукальних мотивів, що ґрунтуються на емоційних виявах дітей шкільного віку по відношенню до творів мистецтва, особистості вчителя, отриманні похвали або нагороди в процесі естетичної творчої діяльності;

- креативний блок, який припускає формування креативно-спонукальних мотивів, що ґрунтуються на отриманні задоволення від процесу естетичної творчої діяльності.

Формування мотивації творчості на уроках музики спирається на нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та музичний досвід школярів. Тому формування креативно-спонукальних мотивів на занятті естетичного характеру має враховувати схильності дітей до різних видів музичної діяльності. Особистісно-орієнтоване виховання повинно забезпечити розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних здібностей як суб'єкта пізнання.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в процесі естетичного виховання дітей шкільного віку неможлива без поведінкового компоненту позиції самого вчителя. Відтак, процес особистісно-орієнтованого музичного виховання дітей повинен складатися з установлення атмосфери доброзичливості та довіри, забезпечення взаєморозуміння між учителем та учнем шляхом підлаштування до стратегії музичного сприймання школярів (візуального, кінестетичного, аудіального) [2, с. 269].

Висновки. Отже, проблема особистісно-орієнтованого підходу в процесі естетичного 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 музично-освітньої роботи на принципах особистісно-орієнтованого підходу великою мірою залежить від кількох факторів, серед яких: урахування вчителем вікових та психологічних особливостей розвитку кожної дитини; досконале знання педагогом сутності особистісно-орієнтованої моделі навчання, її завдань та напрямків, які підпорядковані певним формам, методам та принципам навчального процесу в межах особистісно-орієнтованого підходу; створення мотиваційного компоненту на уроках музики; забезпечення певної поведінкової складової позиції самого вчителя. Все це забезпечує ефективність музично-естетичного виховання дітей шкільного віку.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети: пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
2. 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. – 346 с.
3. 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. – 220 с.
4. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы: кн. для воспитателей дет. сада / Пер. с англ. А. С. Трошина / Д. Лешли. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
6. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. –1994. – № 5. – С. 16–21.
7. Тютюнникова Т. Э. Программа, опередившая ребёнка (о пользе педагогического разномыслия) / Т. Э. Тютюнникова // Начальная школа. – 2000. – № 5. – С. 115–120.

МУЗИКОТЕРАПІЯ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

Біла Н. Л., Топчій Б. А.

У статті розглядаються деякі аспекти застосування музикотерапії як засобу естетичного виховання молодших школярів.

Естетичне виховання, розвиток особистості, формування її естетичної культури є одним із найважливіших завдань, які стоять перед сучасною школою. Вітчизняними й зарубіжними педагогами й психологами досліджувались різні аспекти даної проблеми (Д. Н. Джола, Д. Б. Кабалевський, М. І. Киященко, Л. Г. Коваль, А. С. Макаренко, Б. М. Неменський, О. Я. Ростовський, В. О. Сухомлинський, М. Д. Таборідзе, В. М. Шацька, А. Б. Щербо та інші). Загальновідомо, що естетичне виховання – це система заходів, спрямованих на вироблення й удосконалення в людині здібностей сприймати, розуміти, цінувати й створювати прекрасне й величне у житті й мистецтві. Але потрібно відзначити, що дуже важко сформувати естетичні ідеали, художній смак сталими методами, враховуючи особливості й можливості соціокультури сьогодення. Тому нас зацікавив пошук та ознайомлення з новими можливостями естетичного розвитку молодших школярів. Музикотерапія, на наш погляд, надає багато можливостей у вирішенні означеної проблеми, що й визначило завдання даної статті.

Музика, за справедливим свідченням О. Я. Ростовського, "є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини. Якщо змістовність духовної культури становлять естетичні, моральні та світоглядні цінності суспільства, то музика є інтонаційним способом вираження цих цінностей. Створюючи хвилюючий образ світу і людини, розкриваючи ціннісне й психологічне багатство особистості, організовуючи духовне спілкування між людьми й поколіннями, музика стає незамінним засобом творчого збагачення естетичного досвіду людства, його актуалізації й впливу на юне покоління" [7, с. 5]. У процесі музичних занять в школі відкриваються широкі можливості

для всебічного розвитку дітей, оскільки емоційна сила музики сприяє формуванню основ морально-естетичних якостей особистості.

Ідея впровадження музичної терапії в практику загальноосвітньої школи виникла за кордоном і отримала практичне застосування в деяких європейських країнах і Америці. У нашій країні інтерес до цієї ідеї з'явився пізніше і тепер стрімко набирає обертів.

Музикотерапія – одна з чотирьох модальностей арт-терапії. У первинному вигляді вона застосовувалася переважно в медично-психіатричній сфері, але через стрімкий розвиток прикладних галузей знань царина її використання значно розширилась.

Включення занять з музичної терапії в шкільну програму є перспективним, проте викликає низку запитань, пов'язаних з правомірністю використання тих чи інших психотерапевтичних технологій у рамках загальноосвітнього закладу. В. І. Петрушин чітко розділяє принципи й завдання музичного навчання, виховання і музичної терапії. Автор вважає, що традиційне музичне виховання в школі спрямоване на вивчення предметного складу музичної діяльності й включає в себе освоєння навичок сприймання музики. Відмінність музикотерапії полягає в тому, що вона робить наголос "на вивченні внутрішнього світу слухача й зміни цього світу за допомогою музики" [6, с. 27]. Учитель у професійній практиці виконує різні (дидактичні, розвивальні, виховні тощо) завдання, але за існуючими переконаннями він не може використовувати методи музичної терапії, не маючи відповідної професійної підготовки в області психотерапії. Але в даній статті ми хочемо звернути увагу на те, що у школі музикотерапію можна використовувати без певної медичної чи психологічної підготовки, застосовуючи її як один із засобів естетичного виховання.

Музикотерапія, за свідченням зарубіжних педагогів-практиків (В. Зав'ялов, Д. Кемпбелл, В. Петрушин та ін.), допомагає збагатити знання про довкілля, прищепити любов до музики, навчити слухати і розуміти, як і про що розповідає музика. Вона розвиває музичний слух, емоційну чутливість, естетичний смак. Для того, щоб музикотерапія позитивно вплинула на розвиток і виховання школярів, необхідно враховувати вікові та фізіологічні особливості дітей. Так, у молодшому шкільному віці відбувається активний процес формування особистості. Прихід до школи вносить найважливіші зміни в життя дитини. Різко змінюється все життя, її соціальний статус у

колективі, родині. Основною, провідною діяльністю стає відтепер навчання, найважливішим обов'язком – набувати знання й уміння.

Характер молодших школярів відрізняється деякими особливостями. Вони надзвичайно енергійні, не можуть довго затримувати увагу на одному якомусь занятті, особливо це стосується першокласників. Також вони імпульсивні, схильні негайно діяти під впливом безпосередніх імпульсів, спонукань, випадкових чинників, не подумавши і не зваживши всіх обставин. Причина – потреба в активній зовнішній розрядці при віковій слабкості вольової регуляції поведінки. Також діти в цьому віці дуже емоційні. Емоційність виявляється, по-перше, в тому, що їхня психічна діяльність надзвичайно насичена. Усе, що вони спостерігають, про що думають, що роблять, викликає в них емоційно-забарвлене ставлення. По-друге, вони не вміють стримувати свої почуття, контролювати їх зовнішній вияв, вони дуже безпосередні та відверті у вираженні радості, горя, суму, страху, задоволення чи невдоволення. По-третє, емоційність виражається у частій зміні настроїв, схильності до афектів, короткочасних і бурхливих виявах почуттів.

Емоції впливають на всі психічні процеси: відчуття, сприйняття, уяву, мислення, волю, пам'ять. Радісний, щасливий настрій дитини є основою її фізичного і психологічного здоров'я, доброзичливого ставлення до людей, довкілля. І саме вплив музики допоможе збалансувати дитячу енергію і спрямувати її у правильне русло, закладе основи для формування творчої особистості й просто даватиме щоденний позитивний настрій [2].

Музикотерапія може використовуватися не тільки на уроках художньо-естетичного циклу, й з інших дисциплін, а також як допоміжний засіб "рятування" від "шкільних стресів" у позаурочній години. Д. Кемпбелл, В. Петрушин пропонують застосовувати такі її напрями, як механізми виховного й психотерапевтичного впливу: емоційне активування в ході уроку; музичний катарсис; емоційна розрядка або регулювання емоційним станом; розвиток комунікативних здібностей; підвищення художньо-естетичних потреб; набуття нових засобів емоційної експресії; формування установок на позитивні відносини з собою, з колективом, зі світом [6].

Президент Міжнародної Академії Інтегративної Медицини Сергій Шушарджан виділяє такі форми музикотерапії:

Активна музикотерапія – досягається через власну музичну діяльність вчителя та учнів, через відтворення музичного художнього

образу, фантазування учнів після його сприйняття, спільну імпровізацію мелодії голосом і музичними інструментами (для цього підійдуть шумові інструменти, за допомогою яких учні можуть виразити свої почуття, викликані музикою, а також мовою інструментальних звуків відтворити діалогове спілкування); одним із варіантів може бути хорове виконання твору, що створить атмосферу довіри між учнями [9].

Яскравим прикладом застосування активної музикотерапії в естетичному вихованні, на нашу думку, є використання її елементів у музичних іграх. Гра є постійною супутницею діяльності дитини в цьому віці, адже вона надає можливість виявити себе, самоствердитись і самовдосконалитись, що в свою чергу приводить до розвитку творчого потенціалу учня. У процесі гри охоплюються всі сторони особистості, оскільки вона потребує активної роботи власної думки, розвитку трудових умінь, а головне – наповнена емоціями. Музичні ігри спрямовані на краще засвоєння нотної грамоти, формування і розвиток музичних здібностей, покращення пам'яті, музичного слуху, ритмічного й ладового чуття. Застосування ж елементів музикотерапії може сприяти більш глибокому розвитку уяви, виробленню відчуття прекрасного, збагаченню дитячого духовного світу взагалі.

Вчені досліджують різні підходи до використання музики як елементу терапії. Так, І. Захарова пропонує ритмічні ігри, які допомагають активізувати та пробуджувати інтерес дитини до діяльності (комунікативної, розвивальної, творчої). Якщо дитина виявляє себе в ритмі, за результатами досліджень автора, то в неї міцніше її вольове начало, без якого неможливі ні спілкування, ні навчання, ні праця. Ритмічні ігри дуже подобаються дітям. Найпростіший спосіб організації гри – повтор дитиною рухів дорослого. Вчитель виступає ведучим у гри-імпровізації, а дитина одночасно і спостерігає за ним, і намагається копіювати його. Зовсім необов'язково мати хореографічну підготовку для рухових імпровізацій. Основою для них послужить танцювальний досвід, що є в кожного, і звичайний вибір виразних рухів: кроки, стрибки, жести, міміка, рухи корпусу, пересування в просторі приміщення. Слухаючи музику, важливо передати в руках її загальний характер, пов'язати пластику рухів із музичним звучанням.

Такі спільні ігри-імпровізації спрямовані, насамперед, на розвиток у дитини відчуття її емоційного благополуччя. Це відчуття в

дитини в подальшому буде пов'язано зі здатністю до природних, вільних, скоординованих рухів. Точність і спритність рухів, їхня відповідність пережитим емоціям, а головне, задоволення, яке дитина одержує під час рухів, може свідчити точним показником її емоційного благополуччя. При цьому не треба спеціально вивчати з дитиною танцювальні рухи, псувати гру повторенням деталей задуманої дорослим танцювальної композиції. Вільні, імпровізовані рухи вчителя виступають тут головним і єдиним засобом досягнення потрібного результату.

Варто розвивати здатність дитини попадати в метричну сітку, відчувати пульсацію музики. Досягти цього також можна за допомогою ігрових прийомів, пов'язуючи рухи з пізнавальними образами тварин або казкових героїв. Злагоджені, ритмічні рухи мають величезний ефект. Особливо важливим є ритмічне "ostinato". Під час виконання колективом єдиного руху в єдиному темпі та ритмі за допомогою "ostinato" створюється енергообмін усіх учасників дійства. Ритмічна впорядкованість рухів народжує у дітей власні сили, усвідомлення своїх здібностей, позитивні емоції, вони відчують радість від спільної діяльності в процесі ігрового спілкування, а отримані позитивні емоції слугують поштовхом для подальшого творчого сприймання музики.

Особливо важливою ланкою музикотерапії є формування музично-сенсорних здібностей у дітей. Музичне переживання, власне кажучи, завжди є сенсорним, оскільки музика – і найпростіші співзвуччя, і складні образи – насамперед сприймається чуттєво. В основі розвитку їхніх музично-сенсорних здібностей лежить вслуховування, розрізнення, відтворення чотирьох основних властивостей звуку – висоти, тривалості, тембру, сили. У процесі музичних ігор діти отримують можливість ознайомитися з різними інструментами, глибоко проникнути в особливості їх тембрового звучання. Поступово дитина обирає саме той, який більше, ніж інші, хвилює її й збігається зі струнами душі [3].

Щоб спонукати дітей до вокального самовираження Х. Кед'юсон пропонує грати в такі ігри, як: "Заспівай, як тебе звати", "Заспівай своїй улюбленій іграшці, як ти її любиш", "Заспівай, який у тебе настрій", "Привітайся пісенькою".

Для розвитку творчого потенціалу, уяви, фантазії він рекомендує вчителю з учнями під музику піти на прогулянку до

казкового лісу, покрокувати на площі святковим маршем, помилюватися красивою квіткою, показати, як рухається кішка, пурхає метелик, біжить мишка, іде слон, плаває рибка [4].

Іншою формою застосування музикотерапії, є рецептивна (пасивна). Вона характеризується тим, що учні сприймають музичний матеріал за певною технологією, не беручи в ньому активну участь. Психологи (С. Шушарджан та ін.) виділяють у ній три складові сприйняття музики з терапевтичним ефектом: комунікативне – спільне прослуховування музики, що спрямовано на підтримку взаємодій, взаєморозуміння; реактивне – спрямоване на досягнення учнями катарсису; регулятивне – сприяє зниженню нервово-психологічної напруги.

Право вибору активної або рецептивної музикотерапії залежить від учителя, якому треба враховувати дві умови: зовнішню – час проведення заняття, та внутрішню – емоційний настрій класу. Від учителя вимагається тонке психологічне відчуття класу, характер якого можна фіксувати за допомогою двох карток – червоного та зеленого кольорів. Червона картка символізує втому, роздратування; зелена – позитивній настрій, поновлення сил. Картки пропонуються учням на початку уроку, і за їх допомогою перевіряється емоційний стан класу в процесі проведення занять, відповідно до якого і поставлених виховних завдань, вчителем застосовується музичний матеріал.

К. Щедролосоєва, адаптуючи результати досліджень В. Зав'ялова і В. Петрушина, виокремила такі правила застосування рецептивної музикотерапії в школі:

– з метою ефективного впливу, перш за все необхідно настроїти і підготувати клас до зустрічі з музикою: учням треба зручно сісти, розслабитись і зосередитись на уважному сприйманні музики, не відволікаючись при цьому на будь-які другорядні справи;

– створити установку на "музичні переживання" і готовність учнів "на переключення із зовнішнього сприйняття на внутрішнє" під впливом музичного твору;

– на одному занятті використовувати не більше трьох музичних творів або закінчених музичних тем, що застосовуються відповідно до "емоційного портрету класу": перший музичний твір має сформулювати певну атмосферу заняття (з метою налагодження контакту з учнями); другий – динамічний за змістом, має стимулювати

емоційний стан і спрямовувати на комунікацію між учнями; третій – заспокоюючий або енергійний, має знімати напругу спілкування, створювати атмосферу спокою або надавати заряд бадьорості, мажорності, оптимізму;

– підібрати "правильну" музику для релаксації як метод самопомоги. Це можуть бути звуки природи чи спеціальна музика, наприклад: Ф. Шуберт "Аве Марія", Ф. Ліст Ноктюрн № 3 "Мрії кохання", К. Сен-Санс "Лебідь" та ін.;

– грою однакової мелодії на різних інструментах група або клас поступово включаються у спільний єдиний ритм, що важливо для створення взаємоповаги і взаємодовіри;

– такий вид музикотерапії, як інструментальна, вокальна, рухова імпровізація, дозволить виражати спонтанні почуття. Головним тут є природність і зіткнення з власним "Я" через музичне вираження звуків. При співі як частини музикотерапії важливо чути себе, відчувати власну наповненість через уявлення себе частинкою моря у спокійному стані, яке заповнює вас зсередини. У співі задіяні не тільки голосові складки, але й уся внутрішня сутність. Починати можна з мовчання, зосередження на своєму внутрішньому голосі, потім тихесенько співати про себе і тільки згодом дати звуку пролитися... Важливо не оцінювати рівень виконання, не слухати себе, а уявляти звучання;

– прослуховування музики, заздалегідь дібраної і придатної для конкретних випадків, як метод естетично-емоційного споглядання, з наступним її обговоренням у групі, має додатковий соціально-психологічний ефект, сприяє музичному тренінгу чутливості для вироблення здатності бачити вияви і відзвуки життя в музиці [10].

Отже, практичне впровадження методів музикотерапії у процес навчально-виховної діяльності дітей молодшого шкільного віку, за свідченням музикантів-психологів та педагогів, має широкий спектр застосування й доводить, що систематичні музикотерапевтичні заняття дозволяють гармонізувати внутрішній світ дитини; покращити її фізичне та психологічне здоров'я; розвинути музичні й інтелектуальні здібності (IQ) та пам'ять дитини.

Ефективність музикотерапії залежатиме від використаних учителем форм – активної або рецептивної, та методів, а саме методу емоційного впливу, методу стимулювання та ігрового методу.

Застосування творчих завдань, ритмічних ігор, сеансів музикотерапії в шкільній та позакласній роботі стимулює процес

внутрішнього самовдосконалення дитини, створює широкі можливості для повноцінного розкриття всіх її потенціалів та відкриває перед нею ще один шлях збагачення музичного й духовного досвіду.

Література

1. Абрамова Г. С. Вікова психологія : Навч. посібник для студ. вузів. – 4-е вид., стереотип. / Г. С. Абрамова. – М. : Вид. центр "Академія", 1999. – 672 с.
2. Завьялов В. Ю. Необъявленная психотерапия / В. Ю. Завьялов. – Екатеринбург : "Деловая книга", 2001. – 253 с.
3. Захарова И. Ю. Танцы в лечебной педагогике // Организация педагогической среды для детей с эмоционально-волевыми нарушениями и нарушениями общения: Метод. рекоменд.: Отчет по договору с Мин-вом образования РФ / Центр лечебной педагогики; Исполнители: А. Л. Битова, М. В. Водинская, Р. П. Дименштейн и др. – № 43 от 27.07.94. – М., 1995. – 218 с.
4. Кэбьюсон Х. Практикум по игровой психотерапии / Х. Кэбьюсон, Ч. Шефер. – СПб. : Питер, 2000. – 363 с.
5. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології. / С. І. Науменко. – К. : Логос, 1995, 103 с.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: Учебное пособие / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 316 с.
7. Печерська Є. П. Музичні ігри – осередок виховних дружніх стосунків у колективі. / Поч. школа. – 2003. – № 5. – С. 24–27.
8. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. – 640 с.
9. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. / С. В. Шушарджан. – Москва : АОЗТ "Антидор", 1998. – 363 с.
10. Щедролосоєва К. О Музикотерапія та її лікувально-педагогічні можливості / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ksdu.ks.ua/FileDowload.ashx

ФАКТОР МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ШКІЛ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

Кузьменко С. Г.

У статті висвітлено сутність та педагогічні аспекти формування вміння музично-виконавської інтерпретації. Проаналізовано вплив цього процесу на розвиток творчої самостійності учнів.

Сучасна освіта орієнтується на розвиток людини з високим рівнем духовності, формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти та самореалізації особистості. Гармонійний розвиток творчої особистості є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки сьогодення. Для його вирішення потрібно залучати учнів до реальної співтворчості, що відбувається, головним чином, під час засвоєння мистецьких цінностей у процесі інструментально-виконавської підготовки, творчо-пошукового процесу пізнання й інтерпретації музичних творів.

У сучасній музичній педагогіці зібрано велику кількість наукових знань, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань розвитку художньо-творчого потенціалу учнів. Це, зокрема, розробки з теорії інтерпретації (Є. Гуренко, Н. Корихалова, Ю. Кочнев, В. Москаленко, С. Раппопорт), теорії музичного виконавства (Ф. Бузоні, М. Давидов, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Фейнберг); творчих аспектів інтерпретації (А. Душний, М. Корноухов, В. Крицький, В. Москаленко). Водночас недооцінка фактору інтерпретації у формуванні творчої самостійності музиканта-виконавця спонукає до глибшого розкриття цієї проблеми. Мета статті – визначити роль музично-виконавської інтерпретації у формуванні творчої самостійності учнів.

Дослідження Н. Корихалової виявляють, що застосування поняття художньої інтерпретації стосовно виконавського мистецтва має глибокі історичні корені. Свій початок цей термін бере із середини ХІХ ст. В теорії музичного виконавства, виконавській практиці, музикознавстві того часу цей термін з'явився у зв'язку із виділенням

виконавства в окремий вид художньої діяльності і використовувався поряд із терміном "виконання", однак для характеристики індивідуальності виконання [6, с. 47–92]. Оскільки музично-виконавська інтерпретація часто ототожнюється з поняттям "виконання", уточнимо їх значення. Виконання – це "комплекс дій, що спрямовані на створення комунікативної форми твору в безпосередньому звучанні" [10, с. 34]. Музично-виконавська інтерпретація як цілісний процес розглядається таким чином:

- як вторинне творче ставлення музичної образності, результатом якого є втілення в живому звучанні одного із варіантів музичного твору [10, с. 37]. В. Москаленко зазначає, що основою виконавської інтерпретації є особистий виконавський образ відповідного музичного твору, що формується в уявленні інтерпретатора [10, с. 7];

- не тільки як суб'єктивна сторона виконавства, але і як особлива грань, яка зумовлена співучастю інтерпретатора, і яка є безпосереднім результатом його продуктивної діяльності [3, с. 10];

- як ідеальне уявлення (задум), та реалізація інтерпретації (задуму) у матеріально-звуковому втіленні [8, с. 18]. В. Крицький підкреслює, що формування інтерпретації відбувається в свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмету інтерпретації;

- як "злиття художніх смислів" – входження авторського смислу в смислові структури свідомості інтерпретуючого суб'єкта, тим самим актуалізуючи породження нових особистісно-смислових структур і художніх значень музичних творів [5, с. 17];

- як виконавське втілення написаного музичного твору, що є відображенням у живому одухотвореному звучанні інтерпретаторського уявлення про художньо-образний задум композитора. Із загально-технічного боку – це процес накладання виконавських задумів – темпоритму, агогіки, динаміки, артикуляції, штрихів, тембру на комплекс засобів композиторської мови, куди входять метроритміка, лад, мелодія, гармонія, контрапункт, фактура, темброво-інструментальні засоби" [1, с. 68]. Т. Докшицер додає і власні показники: майстерність, рівень володіння інструментом, художньо-образне мислення й емоційна природа виконавця [4, с. 36].

Отже, аналіз наукових джерел та власний педагогічний і виконавський досвід дають змогу визначити, що музично-виконавська інтерпретація виявляється у виникненні задуму як особистісного

смыслу та його звуко-матеріальному втіленні в живому одухотвореному звучанні, реалізуючись в єдності емоційно-образного і конструктивно-логічного. Музично-виконавська інтерпретація як процесуальне явище охоплює дві сфери: понятійно-слухову, яка виражається у формуванні задуму художньої інтерпретації в свідомості інтерпретатора, та слухомоторну – як матеріально-звукову реалізацію ідеального уявлення у виконанні.

Треба зазначити, що значна частина науковців, педагогів і виконавців розглядають інтерпретацію музичних творів у полі об'єктивно-суб'єктивних чинників стосовно глибини виявлення художнього задуму композитора і міри творчої свободи виконавця. Наприклад, у науковій літературі аналізуються різні види інтерпретації музичних творів, у яких можна простежити як повне і беззастережне дотримання вимог композитора, викладених у нотному тексті, щодо всіх художньо-образних і технологічних характеристик виконання твору, а також вимог певного стилю, жанру тощо, так і певну самостійність або значну виконавську свободу як виявлення творчого потенціалу виконавця, індивідуального розуміння ним ідейно-художнього змісту твору, характеру музичної образності та особливостей їх відтворення в межах концепції композитора, втіленій в нотному тексті. Узагальнивши сказане, можемо визначити, що сутність музично-виконавської інтерпретації складає творче опанування форми та змісту музичного твору.

Формування музично-виконавської інтерпретації в педагогічному аспекті є інтегральним явищем, в якому закладені невичерпні можливості розвитку духовної культури особистості, що виявляється в єдності пізнавальної, виконавської та творчої діяльності. Щоб інтерпретувати музичний твір, необхідно в учнів сформувати певні вміння. В психолого-педагогічних дослідженнях уміння найчастіше розглядається як операція інтелектуальної якості і знання в дії, характеризується "варіативністю способів досягнення цілей діяльності" [9, с. 52–53] та узагальненістю, що дає змогу реалізовуватися в різних умовах і ситуаціях. Вміння музично-виконавської інтерпретації за своєю сутністю не відрізняється від будь-яких інших умінь, до того ж, "не є вродженою якістю і в процесі навчання повинно стати предметом цілеспрямованого педагогічного формування" [8, с. 144].

Але, як показує досвід, процес формування уміння інтерпретації в системі інструментально-виконавської підготовки є складним

явищем. У ньому взаємодіють та активно переплітаються об'єктивні та суб'єктивні чинники розвитку особистості. Складність цього процесу полягає в урахуванні як зовнішнього (середовища, педагогічного впливу), так і внутрішнього (особистісних якостей, здібностей, потреб та саморозвитку учнів). Суб'єктивізація твору у виконавському процесі зумовлюється багатьма факторами, а передусім тим, що ученю не може абсолютно точно "розшифрувати" нотний текст, повною мірою усвідомити й адекватно відтворити музику різних стилів та жанрів. Окрім того, кожен учень вирізняється рівнем знань, художнього мислення, досвідом виконавської діяльності та іншими рисами, що характеризують його як унікальну особистість і детермінують індивідуальне розуміння у відтворенні музичного твору. Ці аспекти і визначають основну цільову установку: розвиток творчої самостійності учнів, який ґрунтується на оволодінні комплексом необхідних професійних знань та вмінь.

У контексті розгляду означеної проблеми уточнимо, що поняття "творча самостійність" у музично-педагогічних дослідженнях розглядається як взаємозв'язок творчої діяльності з самостійністю (Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський). Опрацювання наукових джерел дає нам підстави трактувати поняття "самостійність" як певну рису або стан життєвої незалежності особистості, що характеризується здатністю без сторонньої допомоги організувати та практично втілювати потенціал індивіда. Виходячи з цих міркувань та розуміння моделі музично-виконавської інтерпретації, можемо окреслити найбільш суттєві професійні знання та вміння, що потрібні для формування понятійно-слухового мислення та слухомоторного комплексу виконавця-інтерпретатора.

Сформованість понятійно-слухового мислення передбачає вміння переводити музично-теоретичні знання у музично-слухові уявлення. Слід відзначити, що теоретичні знання, спрямовані на осягнення художнього змісту, утворюють раціональний рівень музично-слухового досвіду учня, а понятійно-слуховий досвід є основою музично-інтерпретаторської діяльності. Для осягнення змісту музичного твору необхідно розвивати вміння розпізнавати художній смисл твору, його стильові та жанрові ознаки, розшифровувати нотний текст, визначати форму твору та динаміку розвитку художньо-змістовних процесів. Сформованість слухомоторного комплексу виконавця-інтерпретатора залежить від досконалості володіння

способами та прийомами звуко-матеріального втілення та підпорядкування їх художній меті; знаходження відповідних художньому задуму засобів виконавської виразності; виділення технічних труднощів, коригування та контролю результату. Розвиток цих умінь допомагає учневі помічати неточності в своєму виконанні, реагувати на недосконале звучання і самостійно досягати результатів у подоланні виконавських труднощів.

Виховання творчої самостійності виконавця-інтерпретатора потребує формування не тільки системних професійних знань та вмій, а також таких властивостей, як стійка мотивація, самопізнання власного потенціалу, самоаналіз, самоконтроль та самооцінка. Для цього важливо створити такі психолого-педагогічні умови, за яких стане можливим цілеспрямоване та ефективне формування вміння музично-виконавської інтерпретації. До них відносяться: позитивна установка на максимальні успіхи, психологічний такт, опосередкований вплив, продуманий добір репертуару та фактор часу. Враховуючи вікові індивідуальні особливості та властивості сприймання у набутті вміння інтерпретації, психолого-педагогічний вплив пов'язується з доцільним спрямуванням у потрібному напрямку емоційних ресурсів учнів, адже "єдність емоціонального і раціонального в музичному виконавстві виступає в особливій формі як емоційне мислення, виховання якого для музиканта є фаховим завданням, коли йдеться про формування інтерпретаторської майстерності" [1, с. 68].

Враховуючи викладене, можемо стверджувати, що рівень сформованості музично-виконавської інтерпретації залежить від уміння учня-виконавця ефективно вирішувати творчі самостійні виконавські завдання. З іншого боку, формування уміння інтерпретації виховує творчу самостійність музиканта. Виявляється діалектичність та взаємодоповнюваність у формуванні творчої самостійності та вмінні музично-виконавської інтерпретації. В ракурсі формування творчої самостійності учнів підкреслюємо домінуючу роль набуття вміння інтерпретації і наводимо такі аргументи:

- 1) формування уміння музично-виконавської інтерпретації є багаторівневим процесом, що відзначається певною специфікою: від пізнання емоційно-змістовної сутності, логіки розвитку музичної думки, виникнення власного задуму – до індивідуального добира-ння та практичного виявлення засобів музичної виразності, пошуку

прийомів і методів звуко-матеріального втілення, художньої рефлексії та корекції власної виконавської ідеї. Всі ці етапи дають змогу послідовно та цілеспрямовано організовувати самостійну роботу учня, тим самим виховувати самостійність та визначати оптимальні шляхи власного творчого розвитку;

2) творча самостійність розвивається в таких видах музично-виконавської творчої діяльності, як імпровізація, композиція, підбір по слуху, котрі, як показує досвід, або більш декларуються в теорії, ніж використовуються на практиці, або застосовуються в навчанні лише з окремими учнями. Формування ж уміння інтерпретації концентровано акумулює в собі модель розвитку творчої самостійності, розвиваючи властиві їй ознаки.

Аналізуючи моделі творчої самостійності та музично-виконавської інтерпретації, виокремимо ідентичні механізми їх формування:

– постановка мети – виникнення задуму, побудова виконавської концепції інтерпретації музичного твору та самостійне знаходження засобів її реалізації. Створення виконавського образу музичного твору в уявленні учня надає можливість вільно орієнтуватись у виборі засобів його втілення, формує певний план дії при постановці та реалізації художньо-виконавських завдань, визначає шляхи й прийоми роботи над подоланням звукових і технічних труднощів, розвиває його художню, виконавську самостійність;

– контроль та коригування – апробація власної інтерпретації в звуко-матеріальному втіленні, котра виявляється в презентації. Формування музично-виконавського мислення забезпечує не тільки творче ставлення до музичного твору, а й допомагає обрати його найкращий виконавський варіант та здійснює контроль за якістю виконання.

Отже, проведений аналіз доводить, що формування вміння музично-виконавської інтерпретації безпосередньо впливає не тільки на розвиток творчої самостійності учнів, а й виступає як домінуючий фактор у системі інструментально-виконавської підготовки.

Література

1. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : навч. посібник для вищ. муз. навч. закладів / М. А. Давидов. – К. : Муз. Україна, 1997. – 66 с.

2. Душний А. І. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної

підготовки : [навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / А. І. Душний. – Дрогобич : Посвіт, 2008. – 120 с.

3. Жукова Н. А. Інтерпретація як компонент музичної творчості : естетичний аспект : автореф. дис. ... канд. філософських наук : 09.00.08 / Жукова Наталія Анатоліївна. – К., 2003. – 15 с.

4 Кавунник О. А. Тимофій Докшицер – трубач-легенда: науково-популярне видання / О. Кавунник. – Ніжин, 2010. – 111 с.

5. Корноухов М. С. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект : автореф. дисс. ... на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.08 / Корноухов Михаил Дмитриевич. – М., 2011. – 48 с.

6. Корыхалова Н. П. Проблема объективного и субъективного в музыкально-исполнительском искусстве и ее разработка в зарубежной литературе / Н. П. Корыхалова // Музыкальное исполнительство. – Вып. 7. – М. : Музыка, 1972. – С. 47–52.

7. Кочнев Ю. Музыкальное произведение и интерпретация / Ю. Кочнев. // Сов. муз. – 1969. – № 12. – С. 58–63.

8. Крицький В. М. Формування художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук / Володимир Миколайович Крицький. – К., 1999. – 180 с.

9. Мирьельян Е. Психология формирования общественных политехнических умений / Е. Мирьельян. – М. : Наука, 1973. – 283 с.

10. Москаленко В. Г. Творчий аспект музичної інтерпретації / В. Г. Москаленко. – Київ, 1994. – 156 с.

УДК 786.2:373.5

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Ростовська І. О.

У статті викладено результати дослідницької роботи з учнями загальноосвітньої школи естетичного спрямування по розвитку їх творчих якостей у процесі навчання гри на

фортепіано, по впровадженню нетрадиційних форм музикування – музичної імпровізації та творення музики.

Розвиток творчих якостей дітей у процесі інструментального музикування є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки, оскільки у цьому вбачається невичерпне джерело формування їх особистості.

У численних дослідженнях, присвячених питанням фортепіанного навчання, проблема розвитку художньо-творчих якостей учнів посідає одне з чільних місць. Ученими розглянуто психолого-педагогічні основи інструментального виконавства (Л. Баренбойм, Ф. Блуменфельд, Г. Коган, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін, М. Фейгін та інші), педагогічні умови формування музично-творчої активності дітей (М. Барінова, Н. Вишнякова, Н. Ветлугіна, В. Галіч, С. Ляховицька, С. Мальцев, І. Розанов та інші); виявлено специфіку вияву творчої активності у різних видах музичної діяльності (Ф. Брянська, К. Головська, Е. Далькроз, Я. Достал, С. Науменко, К. Орф, Т. Родіонова та інші) тощо. Склалася досить ґрунтовна й різнобічна методична система навчання гри на фортепіано у школах естетичного виховання. Водночас багато питань музичної освіти дітей у цих закладах потребують свого розгляду. Йдеться, насамперед, про те, як зацікавити дітей інструментально-виконавською діяльністю, зберегти інтерес до музики на все життя, забезпечити художньо-творчий розвиток кожного учня.

Актуальність цих питань зумовлена тим, що реальні умови фортепіанного навчання здебільшого витісняють на другий план його художньо-естетичні аспекти. Вчителі прагнуть передусім до виконання вимог навчальної програми щодо засвоєння технічних навичок гри і розучування певної кількості п'єс, тому творча робота нерідко підмінюється технічним тренажем, а художнє стимулювання – примушенням. Певна односторонність музичного виховання учнів у виконавських класах зумовлена також бідністю музичних вражень через обмежені рамки індивідуальних програм. Навчальний репертуар нерідко не забезпечує багатства й новизни естетичних вражень, що необхідно для підтримування інтересу до занять і музично-естетичного розвитку учнів. Такі форми роботи, як підбір на слух, транспонування, читання з листа, гра в ансамблі, акомпанемент, імпровізація і створення музики практично мало використовуються

в інструментальному класі. Спостерігається також розходження між технічним розвитком учнів, з одного боку, і вихованням творчої особистості – з іншого. Нерідко виконання учня розглядається з позицій "абсолютних" художніх істин і вимог, в учневі бачать ніби зменшену копію дорослого музиканта. При цьому все, що не відповідає смаку і художнім переконанням педагога, сприймається як недолік. Необережна критика з боку вчителя перешкоджає виявам творчої ініціативи, а кропітка робота над твором гасить іскри істинної зацікавленості й захопленості учня музикою.

Б. Яворський, який ще в 20-ті роки минулого століття шукав методичні прийоми і стимули, здатні пробудити в дитині творчу активність, вважав, що дітей спонукає до творчості вже саме звукове середовище. "Систематично ускладнюючи завдання, мобілізуючи увагу внутрішнього слуху, можна викликати й організувати такі творчі сили учня, про які він сам не підозрює, – тільки б спрямування цих зусиль було природним, органічним" [7, с. 146]. Хоча дитяча творчість не має об'єктивної цінності для мистецтва, її суб'єктивна значущість для розвитку особистості неможливо переоцінити. У дитячій музичній творчості важливий не сам результат, а процес оволодіння музичною мовою.

Великого значення творчому розвитку дитини і використанню імпровізації в загальноосвітній школі надавав Б. Асаф'єв. Він був глибоко переконаний, що "музичне просвітництво не принесе бажаних результатів, якщо робота з дітьми і юнацтвом не піде шляхом "виклику" творчого інстинкту і виховання творчих навичок" [1, с. 98]. Відомий музикант і педагог наголошував на необхідності уважного ставлення до будь-якого вияву творчого начала в дитині, і якщо "...виявиться, що діти інстинктивно дійшли природних положень, з яких слід зробити тільки раціональний висновок, щоб отримати правило, то цей висновок зробити треба" [1, с. 99]. У цій думці закладена перспектива музично-творчого виховання: можливість отримання музичних знань через осмислення самостійно знайдених учнем засобів музичної мови у процесі вирішення музично-творчих завдань.

Ідеї Б. Яворського і Б. Асаф'єва виявили значний вплив на подальші пошуки методів виховання і розвитку музично-творчої активності дітей. Зокрема, К. Головська наголошувала, що "музично-творча активність, яка виражається у творенні власної музики,

навіть найпростішої, допомагає дитині глибше сприймати музику, свідомо засвоювати засоби музичної виразності й особливості музичної мови, тонкіше розуміти музичний твір. Музична творчість сприяє також розвитку музичного мислення й виявляє безпосередній вплив на виконавство" [3, с. 47].

На думку Н. Ветлугіної, генетична основа художньої творчості поєднує в собі ігрове й художнє начало і залежить від об'єктивних обставин (видів художньої діяльності) та суб'єктивних індивідуальних особливостей особистості дитини. Для того, щоб активізувати творчу діяльність, необхідно забезпечити варіантність ситуацій, які б сприяли активізації внутрішньої потреби самовираження особистості, вияву її індивідуальності [6, с. 40].

Л. Баренбойм справедливо вказував на те, що взаємозв'язок між засвоєнням музичних знань і виконавських навичок з одного боку, і музичним розвитком – з іншого, зовсім не такий прямолінійний і простий, як це видається на перший погляд. Навчання може йти до дотичній до розвитку і не виявляти на нього істотного впливу [2, с. 130].

У даній статті викладені результати дослідно-емпіричної роботи по розвитку творчих якостей учнів Черкаської загальноосвітньої школи № 20 гуманітарно-естетичного профілю у процесі інструментального музикування. Нами ставилося завдання обґрунтувати й емпіричним шляхом перевірити технологію фортепіанного навчання дітей, яка ґрунтується на інструментальній імпровізації й творенні музики. Ми виходили з припущення, що якщо при навчанні гри на фортепіано створити умови, за яких би розкривався творчий потенціал особистості кожного учня, а репродуктивний і продуктивний компоненти музичної діяльності виступали б у нерозривній єдності, то ефективність музичного навчання буде значно вищою.

Як зазначав Г. Коган, імпровізація включає в себе, з одного боку, непідготовлене виконання музики експромтом, як моментальне втілення думок, що виникають у виконавця, з другого боку – видозмінене, варійоване доповнення і збагачення композицій, які вже існують. Імпровізація – це не просто поєднання функцій композитора і виконавця, а специфічна здібність з миттєвою реакцією сплавити духовні й моторні компоненти в єдиний потік, єдину структуру, що виступає новою якістю [5, с. 96].

Музична імпровізація в дитячому віці – це особливий вид елементарної творчості, коли мелодії створюються безпосередньо в

процесі виконання. Під імпровізацією в умовах загальноосвітньої школи нами розуміється вміння учнів відтворити певні звуковисотні та інтонаційно-ладові послідовності, ритмічні рисунки, гармонічні комплекси тощо, і на їх основі скласти елементарні музичні структури.

Імпровізуючи, діти найповніше розкривають власні творчі можливості, поєднуючи в єдиному процесі елементарні здібності композитора і виконавця; встановлюють глибокий емоційний контакт з музикою, розвивають уяву, фантазію, музично-слухові уявлення, дістають конкретну можливість для творчого самовираження. Дуже важливе й те, що імпровізація допомагає учневі самостійно вирішувати складні творчі завдання, створювати суб'єктивно значущі для нього мелодії, що стимулює його творчий розвиток.

У процесі імпровізації учні набувають досвіду перетворення музичної думки у конкретні звуки, які виконуються голосом чи на інструменті. До традиційних типів таких вправ, як "звук – знак" (чую – пишу) та "знак – звук" (бачу – граю чи співаю), додається ще один тип вправ: "звук – звук" (чую, уявляю – відтворюю). Останній тип вправ, що становить ядро імпровізації, надзвичайно важливий у розвитку музичного мислення дитини, оскільки сприяє становленню "думаючого", "творчого" слуху [4, с. 15].

У процесі навчання учнів елементарній музичній творчості ми умовно виділили три етапи. Перший етап пов'язаний з накопиченням музичних вражень і слухацького досвіду, розвитком музичних здібностей, інтонаційного, ритмічного і гармонічного слуху. Другий етап (найтриваліший) – елементарна імпровізація у спільній творчій діяльності вчителя й учня. Третій етап передбачає індивідуальну творчість. Цього рівня, що характеризується осмисленістю творчого результату, інтонаційною самостійністю, досягають лише найздібніші учні.

Виділені етапи не пов'язані з поділом учнів на молодші, середні й старші класи, оскільки спостереження показали, що недостатньо обдаровані учні лише до кінця навчання досягають більш-менш помітних успіхів у елементарному музикуванні, а музично обдаровані діти здатні переходити до індивідуальної творчості вже у молодшому віці.

Ми виходили з того, що музична творчість виявляється не тільки у створенні музики – вона значно різноманітніша й різнобічніша;

що процес створення мелодії при імпровізаційному виконанні – це взаємодія між емоційно-образною й інтонаційною сферами; що інтонація – не тільки властивість музичної мови, а й важливий компонент людської мови.

Єдність мовної та музичної інтонацій знаходила свій вираз у таких імпровізаціях, як мелодизація віршованого тексту, музичні діалоги, завершення незакінчених мелодій, ритмічне упорядкування послідовності звуків тощо. Засвоєння тексту вірша, його ритмічної структури передбачало входження до його емоційно-образної сфери, яку слід було виразити за допомогою звуків. Завдання вчителя полягало в тому, щоб, аналізуючи спільно з учнем тексти, визначаючи логічні наголоси і ритміку, захопити його і спонукати до звукотворчості.

Музичні діалоги – це більш складний етап творчої діяльності, в основі якої лежить такий прийом спілкування педагога з учнем, як запитання-відповідь. Діалог учителя й учня містить музичне запитання і передбачає самостійно знайдену відповідь. Як правило, учень не помічає, що в запитанні вчителя міститься інтонаційна підказка, але саме ця підказка допомагає йому сміливіше виразити свої почуття й знайти мелодичну інтонацію відповіді.

Добре зарекомендував себе такий прийом: учитель починає музичну розповідь або фразу, а учень її продовжує. Тут можливі варіанти дій за зразком, але, як правило, після кількох спроб діти із захопленням знаходять оригінальні закінчення, виявляючи винахідливість і образність мислення. Цьому сприяє непряма допомога вчителя, який може, наприклад, дати відповідне гармонічне забарвлення в акомпанементі й цим спрямувати музичну уяву учня. Так, мінорний лад "підкаже" йому в сумній мелодії звуки "печалі", надавши відповідне забарвлення його почуттю; а мажорний – допоможе виявитися світлому й радісному настрою. Повільні ритмічні фігурації в акомпанементі вчителя схилять учня до мелодії наспівної, елегічної, а чіткий акордовий ритм – до розмірено-бадьорого рисунка мелодичної лінії тощо. Слід відзначити, що якщо діти й втрачають інтерес до цього виду діяльності, то лише тому, що педагог не зміг вчасно спрямувати їх діяльність у потрібне русло, вивести із тупика.

Більш складний вид музично-творчої діяльності – імпровізація на ладо-гармонічній основі, яка ґрунтується на усталених

гармонічних послідовностях. На початковому етапі діти вслухалися й запам'ятовували характерне забарвлення головних ладо-гармонічних побудов: функції Т, різних варіантів плагального звороту S-T, автентичного звороту D-T, кадансового звороту S-D-T. Для прикладів бралися ті мелодії, які в процесі спільного музикування виявилися найбільш вдалимими, запам'яталися учневі і найяскравіше відбивають певні функції. При цьому засвоєння на слух функціональної гармонічної системи сприймалось учнем як щось органічно ціле. Далі йому пропонувалося підібрати в лівій руці не кожен звук, а тільки там, де захочеться. Вибрана учнем лінія басу підказувала вчителеві, як він засвоїв основні гармонічні послідовності.

Наведу приклад ролевої імпровізації. Учениця 5-го Наташа К. ескізно проходить в класі п'єсу Ф. Рибицького "Кіт і мишка". Вона оволоділа нотним текстом, визначила характер твору, його образний зміст: хитрий і спритний Кіт підстеріг маленьку Мишку. Але гра Наташі в'яла, одноманітна, незацікавлена. Пропоную їй пофантазувати і вигадати іншу історію, в якій Мишка перехитрувала Кота й утекла.

Фантазуємо разом з Наташею: як би поводитись Мишка в новій історії? Учениця обрала для себе роль Мишки, роль Кота відводиться мені. Сідаємо вдвох за фортепіано і домовляємося, що будемо вести музичний діалог, виконуючи свої ролі почергово. Ось що у нас вийшло:

Перша фраза в Наташі: весела й смілива Мишка вперше з'явилася на кухні, де їй дуже подобається і вона танцює. Проникаючись цим настроєм, учениця обирає тридольний розмір, зображаючи танець і метушню Мишки. Оскільки Наташа характеризує Кота як лінивого, ситого, бундючного, я намагаюсь зобразити плавні рухи Кота, який з'явився на кухні, теж у тридольному розмірі.

Фантазуємо далі. Мишка бачить Кота, вона дрижить від страху і пищить. Наташа зображає "писк" гострими восьмими і короткими форшлагами у високому регістрі. Кіт насторожився і ліниво пройшовся кухнею "четвертями".

Мишка втекла, що Наташа зображає стрімкими "восьмими". Я передаю стрибки Кота "четвертними", оскільки Кіт ситий і лінивий, і Наташа не хоче, щоб він спіймав Мишку. Заключна фраза Мишки звучить у високому регістрі: "тільки хвостиком змахнула" – підсумувала Наташа.

Дуже корисним для учениці став спільний запис нашої імпровізації. Записуючи ноти, ми принагідно з'ясували, які засоби музичної виразності були використані для характеристики образів.

На підставі проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

– впровадження у практику фортепіанного навчання системи музично-творчих завдань, пов'язаних з імпровізацією і творенням музики, забезпечує його ефективність і сприяє загальному музичному вихованню дітей. Використання цих завдань на уроці фортепіано спрямовує зусилля учня в русло активізації музичних здібностей, розвитку фантазії, уяви і, нарешті, здібності до творчого осмислення музичного матеріалу, що вивчається. У результаті поступового засвоєння музично-творчих завдань практика музикування стає бажанішою й доступнішою для всіх учнів;

– використання в інструментальному класі таких форм музикування, як імпровізація і творення музики, сприяє глибшому засвоєнню і застосуванню учнями музичних знань і навичок, ніж виконання обмеженої кількості вивчених інструментальних п'єс. В умовах музичної імпровізації діти повніше розкривають творчі можливості, поєднують в єдиному процесі елементарні здібності композитора і виконавця. Імпровізація надає учневі конкретну можливість для самовираження, дозволяє самостійно вирішувати складні творчі завдання, створювати суб'єктивно значимі для нього мелодії, розвивати музично-слухові уявлення. Однак дитячій звукотворчості не слід надавати повну свободу – її слід спрямовувати і певним чином обмежувати створенням ситуацій, які б спонукали вирішувати конкретні творчі завдання і долати спротив звукоритмічного матеріалу.

– складність звернення до імпровізації зумовлена різним творчим потенціалом, мірою обдарованості дітей. Тому головним завданням є така організація творчої роботи, за якої учень міг би найбільшою мірою розвивати свої здібності, бути задоволеним результатами своєї діяльності, гордитися своїми успіхами і отримувати радість від спілкування з музикою. В імпровізаційній діяльності важливий не стільки її результат (створена мелодія, інтонація), скільки безпосередній процес, вільний від якихось правил і обмежень і вже тому привабливий для дітей.

– основний шлях розвитку творчої активності учнів полягає в створенні таких умов, за яких може розкритися творчий потенціал кожного учня, коли до цього спонукає увесь навчальний процес, в

якому репродуктивний і продуктивний елементи музичної діяльності виступають у нерозривному зв'язку. Це шлях від організованої музично-творчої діяльності учня до його самодіяльності. Найголовніше на цьому шляху – викликати в учнів бажання, потребу виразити свої враження і переживання в процесі інструментального музикування.

Література

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Баренбойм Л. Путь к музицированию / Л. Баренбойм. – Л.-М. : Музыка, 1973. – 352 с.
3. Головская К. В. Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания / К. В. Головская // Вопросы музыкального воспитания. – Вып. 2. – М.-Л. : АПН РСФСР, 1947. – 198 с.
4. Дубравин В. В. Формування творчої особистості в умовах дитячої музичної школи / В. В. Дубравин // Художньо-творчий розвиток учнів у школах естетичного виховання / За ред. О. Я. Ростовського. – Ніжин, 1995. – 64 с.
5. Коган Г. М. Избранные статьи / Г. М. Каган. – М. : Музыка, 1972. – 268 с.
6. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – 284 с.
7. Яворский Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка / Б. Л. Баренбойм / Ред. Д. Шостакович. – Изд. 2-е. – М. : Сов. композитор, 1972. – 324 с.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО НА ОСНОВІ ІННОВАЦІЙНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Разон І. В.

У статті розкрито методичні аспекти використання комп'ютерних технологій при навчанні гри на фортепіано учнів дитячих мистецьких закладів.

Сучасні освітні концепції передбачають впровадження якісно нових форм і методів організації навчального процесу, пов'язаних, зокрема, з комп'ютерними технологіями. Це робить навчання яскравим і цікавим для учня будь-якого віку, формує емоційно позитивне ставлення до предмета.

Мета даної статті полягає у розкритті методики використання комп'ютерних технологій при навчанні гри на фортепіано учнів ДМШ.

На початковому етапі роботи з комп'ютером у класі фортепіано можливе знайомство з програмами "Музичний клас", "Розвиваємо музичні здібності". Програми мають кілька розділів по вивченню музики, а саме:

- цікаві вправи з теорії музики та на розвиток музичного слуху;
- музичні казки;
- хто створює музику? (цікаві історії з життя композиторів);
- все про музичні інструменти;
- поради для татусів та матусь (рекомендації щодо організації занять з дітьми).

Відомо, що у молодших школярів переважає наочно-образне мислення, до того ж вони дуже любляють ігрові форми. Бажано пропонувати учням розвивальні програми, в яких у доступній формі розповідається про основи музичної грамоти, а також представлено цікаві інформаційні матеріали. Слід підкреслити, що синтезатор або цифрове піаніно використовуються як допоміжні інструменти. Кожна гра містить певне завдання, спрямоване на розвиток та вдосконалення навичок, необхідних для читання нотного тексту. Час їх використання обмежений вирішенням конкретних технічних завдань.

Навчання гри на фортепіано за допомогою комп'ютера та синтезатора в програмі "Soft Mozart to Way" є блискучою знахідкою інтерактивного навчання музиці, як мові для бажаючих від 2-х до... Працюючи з програмою Софт Моцарт учень має змогу:

- прослухати твір;
- зіграти твір однією рукою, слухаючи партію другої руки;
- бачити власні помилки та мати змогу їх виправити;
- працювати у зручному темпі;
- швидко читати ноти вже з перших уроків.

Революційність програми виявляється в тому, що будь-яка людина, незалежно від здібностей, може навчитися читати

музичний текст та грати на фортепіано (або інших клавішних інструментах) за короткий час.

Програма Soft Mozart, як інноваційний метод навчання, спрямована на формування навичок читання з аркушу і є надзвичайно ефективною, доступною та зручною, навіть для маленьких дітей. Дана програма створена у формі забавних комп'ютерних ігор, що розвивають навички, необхідні для швидкого читання нот.

- Gentle Piano (Легке фортепіано) посідає центральне місце у системі "Софт Моцарт". Гра відрізняється гнучким рівнем складності, забезпечує інтерес у будь-якому віці та рівні підготовки. Особливо ця гра корисна любителям музики, коли пропонуються візуальні підказки та символи.

- Guess Key name (Вгадай клавішу) – це гра, яка навчає знаходити клавішу, відповідно назві нот, на клавіатурі фортепіано.

- Note Alphabet (Нотна абетка) – це гра, яка допомагає запам'ятати ноти по порядку: до – ре – мі – фа – соль – ля – сі – до. Це дає учневі навичку співвідносити ноти одну з одною та легко їх читати у будь-якому напрямку та від будь-якої ноти, як по порядку, так і через одну.

- Note Duration (Нотні тривалості). Ця гра розвиває координацію очей та рук у розрізненні нот по їх тривалості. Увага концентрується на символах запису тривалостей, а рука напряму відповідає запису тривалості.

- Fruit Lines (Фруктові лінії) – ця гра допомагає учневі запам'ятати відповідність нот лініям нотного стану у басовому та скрипковому ключах. Гра спрямована на розвиток навичку читання нот у висхідному та низхідному русі.

Використання ігрових програм у навчанні допомагає учням активізувати такі розумові операції, як аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація класифікаційних даних. Ці програм допомагають розвивати комунікативні вміння, наприклад, вміння запам'ятовувати, створювати та інтерпретувати інформацію, дискутувати, давати оцінку та самооцінку, формувати завдання, які потребують неоднозначних відповідей.

Розвиваючі програми "Чарівна флейта", "Лускунчик", "Аліса та пори року" поєднують у собі захоплюючу та інтерактивну гру, загадки, вікторини, музичну енциклопедію та казкові пригоди.

Ігри "Дракоша у світі музики", "Дракоша серед композиторів" – для тих, хто вперто не бажає вчитися та не бажає відрізнити балалайку від скрипки.

Величезну допомогу у роботі надає електронна бібліотека. Це такі видання, як "Музична енциклопедія у 6 томах", "Шедеври музики" (Енциклопедія Кирила і Мефодія), серія дисків "Енциклопедія театру", "Енциклопедія балету", "Енциклопедія для дітей Мистецтво" та інші. Засвоєння нових комп'ютерних програм дозволяє розширити можливості педагога та залучити дітей до практичного застосування раніше отриманих знань.

Означені програми можна використовувати на заняттях з учнями під час роботи над музичним твором. Перед учнем постає завдання – розкрити зміст твору і виразно передати його слухачам. А для цього йому необхідно зрозуміти і відчувти авторський задум, знайти відповідні виконавські засоби виразності.

Думки усіх видатних музикантів сходяться на тому, що приступаючи до вивчення музичного твору, необхідно найперше одержати про нього загальне враження, зрозуміти і відчувти домінуючий настрій. Це досягається шляхом демонстрування твору, в процесі якого визначаються контури майбутнього виконавського плану. У виконавців високої кваліфікації яскраве і повне художнє враження виникає вже на початку вивчення тексту. Учні ж це зробити важче, найчастіше це відбувається після прослуховування твору у виконанні викладача або іншого виконавця.

На допомогу викладачеві приходять музичні програми Windows Media Player, Winamp. Вони надають можливість на уроках прослухати у запису твори класичної та сучасної музики. У комп'ютерній медіатеці є значна кількість фортепіанних творів у виконанні видатних майстрів (С.Ріхтер, Г. Нейгауз, В. Горностаєва, М. Плетньов, В. Гизекінд та інші). Цікавими можуть стати записи учбових академконцертів, де учні мають можливість почути власне виконання творів, проаналізувати їх та накреслити шляхи подолання недоліків.

Мультимедійні презентації – це електронні діафільми, що включають анімацію, аудіо- та відео фільми. Це найбільш поширений вид демонстраційних матеріалів. Завдяки презентаціям у дітей з'являється можливість візуально сприймати необхідну інформацію, представлена у цікавій та привабливій формі. Створення презентацій в програмі Power Point дозволяє зробити навчання учнів більш цікавим та наочним. Ця програма входить у програмний пакет Microsoft Office і не належить до групи спеціальних музичних

програм, але може бути використана педагогом-музикантом у професійній діяльності. Використання цієї програми в навчанні полегшує засвоєння інформації, поданої на уроці.

Power Point може використовуватися у презентаціях педагогічного досвіду викладача, створення портфоліо, для різноманітних форм контролю знань.

Програма Power Point дозволяє поєднати аудіо- та відео матеріали в єдине ціле. З цих позицій комп'ютер стає універсальним засобом навчання, а зручність його використання допомагає організувати процес навчання раціонально та ефективно. Створюючи презентації для своїх уроків, потрібно використовувати різні методи (аналіз і оцінка, інтерпретація тощо).

Отже, використання цифрової інструментарію, музичних редакторів, програм нотного набору та верстки допомагає ефективно засвоювати необхідні знання, уміння та навички, оптимізує навчальний процес, сприяє розвитку самостійності учнів. Навчання на основі цифрової інструментарію слід визнати надзвичайно перспективним напрямком музичної педагогіки, що дозволяє залучити до активних форм музичної творчості значну кількість учнів.

При виконанні різних завдань Інтернет надає велику можливість отримати та обробити різнобічну інформацію. Можна констатувати, що на сьогодні Інтернет є новим і досить популярним напрямом у розвитку пізнавального інтересу учнів в процесі підготовки до уроків, а також однією з форм вивчення світового музичного мистецтва. Найпоширенішими є такі адреси Інтернет сайтів:

<http://library.advaced.org/10400/html/strings/html>

<http://school-collection.tdu>

<http://window.edu.ru>

<http://art.1september.ru>

Використання інноваційних комп'ютерних технологій дозволить збагатити кабінети інструментального виконавства змістовними матеріалами на електронних носіях, систематизувати методичний фонд кабінетів, сформувані навички роботи з систематизації знань, грамотного пошуку інформації на сучасному рівні розвитку навчального процесу.

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ У МУЗИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ХХ СТ.

Остапенко Н. І.

У статті висвітлено педагогічні погляди видатних музикантів-педагогів ХХ ст. на розвиток і виховання творчих якостей учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Піднесення художньо-естетичної освіти сьогодні неможливе без гуманізації навчально-виховного процесу. Досягти бажаних результатів за таких обставин можна лише за умови, що діти активно залучатимуться до мистецтва, зокрема музичного. Мистецтво – це одна із сфер творчої самореалізації дитини, яка найбільш відповідає віковим особливостям, психологічним характеристикам дітей [6, с. 9].

Великі потенційні можливості для творчості містяться у музичному мистецтві. Творчий процес тренує і розвиває пам'ять, мислення, активізує спостережливість, логіку, інтуїцію.

Музично-творча діяльність збагачує особистість дитини, розширює межі її духовного життя. Домінантною специфічною особливістю музики як мистецтва є її здатність до розвитку творчих якостей через співпереживання змісту музичних творів.

Проблемі творчого розвитку учнів присвячено праці багатьох вчених. Не випадково їхня увага була зосереджена на розкритті художньо-творчого потенціалу музики як засобу емоційного збагачення, на створенні методик і методичних систем, які б максимально відповідали запитам суспільства. Для ґрунтовнішого розуміння розвитку творчих якостей у дітей охарактеризуємо педагогічні погляди відомих музикантів і педагогів, що мали значний вплив на розвиток музичної педагогіки ХХ ст.

Система музично-ритмічного виховання, створена швейцарським педагогом і композитором Емілем Жак-Далькросом (1865–1950), стала протилежністю традиційній "співацькій" концепції музичного виховання. Працюючи з дітьми, Е. Жак-Далькрос дійшов висновку, що головним недоліком традиційної методики є ізоляваність видів діяльності, виокремлення в теорії музики низки навчальних дисциплін, позбавлення музичного виховання емоційності. Педагог прагнув до відновлення триєдності музики, слова і

руху як засобу формування гармонійно розвиненої особистості. Е. Жак-Далькроз помітив, що діти значно легше запам'ятовують пісню, якщо спів супроводжується рухами. Тому він почав використовувати у безпосередньому зв'язку з музикою спеціальні вправи, до яких входили найрізноманітніші рухи – крокування, біг, стрибки, танцювальні й пластичні рухи [7, с. 92]. Завдяки творчому використанню людського тіла як своєрідного музичного інструменту водночас розвивається ритмічне чуття, співацький голос і рухова координація, закладаються умови для формування інших музично-творчих якостей.

Ідеї Е. Жак-Далькроза щодо творчого розвитку особистості підтримав і продовжив німецький композитор і педагог Карл Орф (1895–1982). На його думку, музичне виховання не повинно обмежуватися розвитком слуху, чуття ритму, слуханням музики, навчанням співу і гри на інструментах. Завдання музичного виховання – стимулювати і спрямовувати творчу фантазію, розвивати вміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального і колективного музикування. Автор системи неодноразово вказував на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою. Кінцевою метою К. Орф вважав виховання особистості в дусі гуманізму, вивільнення пригнічених цивілізацією її природних сил, розвитку творчості: "Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власна дитяча думка, навіть найнаївніша, – ось, що створює атмосферу радості, формує особистість" [4, с. 196].

К. Орф віддавав перевагу музикуванню на елементарних інструментах, якими діти могли порівняно легко оволодіти (металлофони, ксилофони, дитячі литаври, барабани, блок флейта різного діапазону тощо). На всіх цих інструментах грати було дуже легко. Іноді у театралізованих сценках К. Орф схильний був вдаватися просто до шумових ефектів, але застосовував їх у музичних обробках ("звучання дощу", "спів птахів"). Діти, імпровізуючи рухи під музику, підбирають мелодію, загадують музичні загадки тощо. Вільна імпровізація стала відправним пунктом орфівського уроку.

Особливу увагу композитор приділяв слову. Він вважав, що найкращим матеріалом для виховання дітей є дитячі лічилки, дражнили, приказки, скоромовки, заклички, веснянки тощо. Обрядові тексти викликають посилену роботу уяви, активізують музично-творчі якості учнів. Орієнтація на природні сили особистості, на

фольклор, як першооснову музичної культури, визначають актуальність і плідність педагогічних надбань К. Орфа.

Ідеями гуманізму і розвитку дитячої творчості пронизана музично-виховна концепція видатного угорського композитора, фольклориста, педагога Золтана Кодая (1882–1967).

Вихідною основою педагогічної концепції З. Кодая стала народна музика, національна культура. Тому головну увагу у музичному вихованні він приділяв ознайомленню зі скарбами народної пісні. Природно, що головним видом занять у школі став хоровий спів, як найдоступніша форма масового музикування. Тільки спів, на думку З. Кодая, може розвинути ладовий слух, що є фундаментом музикальності [5, с. 189]. З. Кодай розробив систему навчання співу з нот на основі так званої релятивної сольмізації. В цій системі використовуються літерні назви звуків, використовуються умовні позначення ритмічних малюнків ("ті" – позначає восьмі ноти, "та" – чверті). Так, використання на початковому етапі музичного виховання релятивної системи сприяє успішному розвитку почуття ладу, звуковисотного слуху, якості співу.

Значну увагу вирішенню проблеми виховання музично-творчих якостей школярів приділяв композитор і педагог Микола Дмитрович Леонтович (1877–1921).

У своїй діяльності він дотримувався принципу визначальної ролі фольклору в музичному вихованні дітей. М. Леонтович пропонував починати з безнотного співу на основі народних мелодій, вважав ці мелодії незмінними в оволодінні нотною грамотою. Починати знайомство з музикою М. Леонтович радив від простого до складного, не квапитись, за необхідності повертатися до вивченого [3, с. 76]. Уся система викладання музики повинна базуватися на творчих елементах. Так, М. Леонтович пропонував низку вправ для розвитку творчих якостей дітей початкової школи: проспівати мелодію на одній (двох і т. д.) ноті; використання елементів гри в процесі знайомства з народною піснею. Відтак, педагогічні ідеї М. Леонтовича стали основою музичного виховання дітей з опорою на кращі культурно-освітницькі народні традиції.

Значний внесок у музичну педагогіку зроблено Кирилом Григоровичем Стеценком (1882–1922). Композитор вніс багато цінного у методику викладання співу в школі, був організатором різноманітної позакласної музично-освітньої роботи.

Педагог приділяв багато уваги дитячому музичному репертуару. Створюючи дитячі опери, К. Стеценко свідомо користується деякою "елементарністю" музично-виражальних засобів. Автор досяг яскравої типізації дійових осіб, динамічного розкриття їх характерів. Він зумів проникнути у світ дитячих образів, думок і дитячої психології, говорити простою, зрозумілою для них мовою.

К. Стеценко вказував на безперечну роль фольклору, який увібрав у себе творчість народу в процесі трудової діяльності. З перших занять К. Стеценко радить зацікавити дітей предметом, викликати бажання співати. Перші уроки музики він рекомендує починати з бесід про спів взагалі, щоб з'ясувати ставлення до нього самих дітей, створити в аудиторії творчу атмосферу.

К. Стеценко пропагував комплексне музичне виховання – навчання нотного співу проводити разом з розвитком слуху, пам'яті, голосу, чуттям ритму, розвитком навичок хорового співу. Композитор вважав необхідним урахування вікових та психологічних особливостей дітей, поєднання всіх сторін навчання і виховання в єдиний педагогічний процес, який повинен спрямовуватися на розвиток творчих характеристик особистості [9, с. 50].

К. Стеценко вимагав від педагогів великого педагогічного такту. Він застерігав їх від оцінки музичної обдарованості дитини вголос, рішуче відкинувши думку про неспроможність розвитку музичних задатків кожної дитини. Педагог неодноразово наголошував, що основна увага у навчанні повинна приділятися саме співу, а музична грамота є лише засобом досягнення вищої мети – співу як мистецтва, що розвиває у дітей естетичне почуття, виховує бажання краси, прагнення творити за її законами [8, с. 74].

Помітна близькість педагогічних поглядів Е. Жак-Далькроза й українського музичного педагога Василя Миколайовича Верховинця (1880–бл. 1937), автора відомої збірки "Весняночка", куди увійшли ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. В. Верховинець обґрунтував значення музичної гри, слова, танцю, ритмічних рухів для естетичного розвитку особистості. В ході гри, зауважував він, керівник не повинен диктувати раз і назавжди встановлені правила, навпаки, – підтримувати різні дитячі доповнення і пропозиції, що стосуються змісту гри або способів її проведення [1, с. 24]. Продуманий підбір ігрових пісень з урахуванням їх ладотональних, мелодійних і ритмічних особливостей,

поєднання ігор реалістично-побутового плану, календарно-обрядового, хороводів з врахуванням вікових особливостей дозволяють познайомити дітей з елементарною музичною грамотою, спонукають до творчості тощо.

Визначним досягненням музичної педагогіки ХХ ст. стала створення музично-педагогічна концепція Дмитром Борисовичом Кабалевським (1904–1987). Вона визначила методичну новизну створеної під його керівництвом шкільної програми з музики. Запропонований у ній принцип тематизму зорієнтований на музичне мистецтво, пов'язує музику як мистецтво з музикою як шкільним предметом. Усі теми спрямовані на розвиток музичного сприймання вихованців. При цьому враховуються особливості розвитку художнього мислення дітей, їх життєвий досвід.

Завдання вчителя музики полягає не тільки в тому, щоб навчити дітей сприймати і виконувати музику, а й у формуванні вміння розмірковувати про неї, вирішувати певні "творчі конфлікти". Наприклад, визначити, до якого жанру належить твір, – що вказує на це? Елементи творчості діти повинні виявляти вже з першого класу: у своєрідних, оригінальних відповідях, у висловлюванні думок про характер того чи іншого твору, у бажанні ставити запитання вчителю, спостережливості.

На думку Д. Кабалевського, творчість за своєю природою базується на бажанні зробити щось, що ще ніким не було зроблено до цього, або те, що вже існує, зробити досконалішим, по-своєму. Саме на формування таких творчих завдань і спрямоване мистецтво [2, с. 47].

Проблема творчого розвитку учнів посіла чільне місце в українських програмах з музики, створених під керівництвом О. Ростовського.

В основі програм були покладені ідеї Д. Кабалевського та концепція музичного виховання дітей на основі української народної музичної культури.

У посібниках з методики викладання музики в початковій та основній школах, підготовлених О.Ростовським, наголошується на тому, що музична творчість активізує фантазію учнів, спонукає до самостійних пошуків форм втілення свого задуму, сприяє глибшому сприйманню музики (наприклад, у музичних іграх діти придумують оригінальні рухи, передають поведінку персонажів відповідно до характеру музики і літературного тексту). Успішною формою

роботи є також створення дітьми імпровізацій на тексти дитячого фольклору. Танцювальна творчість виявляється в умінні учнів комбінувати знайомі елементи танцю, створювати власні рухи тощо); дітям з 1-го класу необхідно показати, як можна "гратися" з ритмами, інтонаціями на основі жанрових і образних уявлень, виховувати уміння видозмінювати, творити мелодії; важливим стимулом до творчості є створення на уроці пошукових ситуацій (впізнавання музичних жанрів за їх характерними ознаками, визнавання мелодій у різному тембровому звучанні). Розвиткові інтересу до творчості сприяє створення ситуації успіху. Вона особливо необхідна тоді, коли учні виявляють старанність, але відчувають труднощі в досягненні позитивного результату. Заохочуючи дітей, вчитель піднімає їхній емоційний тонус, створює атмосферу невимушеності. Важливо створити умови для виникнення в учнів бажання виразити свої враження і переживання у процесі виконавської діяльності, сприймання музики чи засвоєння музичних знань [7, с. 83–85].

О. Ростовський підкреслює, що пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються виключно у спілкуванні з музикою, у її виконанні, аналізі музичних творів тощо. Лише власна активна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, формування художніх смаків і переконань.

На основі аналізу й узагальнення основних ідей педагогів-музикантів щодо розвитку дитячої творчості у музичній педагогіці ХХ ст., можна зробити такі висновки:

- формування музичності дітей відбувається шляхом залучення їх до активної музично-творчої діяльності, яка ґрунтується на національному фольклорі;

- організація різноманітної творчої, емоційно наповненої діяльності на уроці та поєднання в єдиний комплекс основних її видів, що забезпечує формування музично творчих якостей, сприяє вивільненню фантазії та творчої енергії, музично-творчому самовиявленню.

Спільним для названих музикантів-педагогів є прагнення засобами музики вплинути на духовний світ дитини, виховуючи емоційну чутливість, музично-творчі якості як необхідні чинники гармонійного розвитку особистості.

Література

1. Верховинець В. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. – К. : Муз. Україна, 1989. – 343 с.

2. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Сост. В. И. Викторов. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
3. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. – К. : Музична Україна, 1989. – 133 с.
4. Леонтьева О. Т. Карл Орф. – М. : Музыка, 1984. – 334 с.
5. Мартынов И. Золтан Кодай. – М. : Советский композитор, 1983. – 231с.
6. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Стугеньки к творчеству. – М. : Педагогика, 1981. – 126 с.
7. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
8. Теплов Б. Общие и специальные элементы музыкальной одарённости // Искусство в школе. – 1996. – № 4. – С. 41–47.
9. Федотов Є. Кирило Григорович Стеценко – педагог. – К.: Муз. Україна, 1977. – 101 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ В ШКОЛІ

Салій Л. В.

У статті розглядається сутність інтерактивних методів навчання, а також висвітлюється їх використання у процесі музичної освіти школярів.

Розвиток суспільства, інноваційні процеси, які мають місце сьогодні в системі педагогічної освіти, гостро ставлять питання щодо пошуків резервів удосконалення підготовки високоосвіченої, інтелектуально-розвиненої особистості.

Традиційно навчальний процес зводиться до засвоєння учнями певного обсягу знань і його відтворення в процесі здійснення контролю знань учителем. Тому перед учителями постає досить складне завдання: не тільки формувати і контролювати рівень засвоєння знань учнями, а й самим, опановуючи нові технології,

застосовуючи ефективні методи, навчити і виховати людину, органічно адаптовану до сучасного життя. З такою метою вчителю для організації ефективної навчально-виховної роботи необхідно звернутися до інноваційних технологій, які насамперед передбачають застосування ефективних методів навчання [3; 57].

Особливу увагу на активні методи навчання стали звертати у 80–90-ті роки, коли у дидактиці було розглянуто широкий спектр різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності. У цьому напрямі важливе значення мають педагогічні розробки О. Савченко, В. Бондаря, В. Лозової, М. Сметанського та ін.

Часткову розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти у працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70–80-х рр. (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та ін.).

У наш час цим питанням займаються такі педагоги як О. Савченко, Л. Порох, Н. Максимова, О. Комар та ін. Зокрема О. Савченко наголошує на тому, що "...методи як дидактична категорія – багатовимірне поняття і можуть розглядатися з різних точок зору" [5, 197].

Сучасні уявлення дидактів про сутність поняття "метод навчання" є такими:

– метод навчання – це спільна діяльність вчителя і учнів із вирішення конкретного цільового завдання [1; 69];

– метод навчання – упорядкований спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів [2; 206].

На даний час існує величезна кількість класифікацій методів навчання (залежно від того, який критерій покладений в її основу). Залежно від міри активності учнів у навчальній діяльності основні методи навчання поділяються на: пасивні (умовно-пасивні), активні, інтерактивні.

При використанні пасивних методів учні є об'єктом навчання. Вони засвоюють та відтворюють матеріал, що передається педагогом – джерелом певної інформації (інколи такі методи, за І. Лернером, називають пояснювально-ілюстративними і репродуктивними). Як правило, це відбувається шляхом застосування лекції-монологу, читання. Учні між собою не спілкуються і не виконують творчих завдань.

Якщо йдеться про активні методи, учні стають суб'єктами навчання, виконують творчі завдання, беруть активну участь у

діалозі зі вчителем. Такі методи пов'язані з виконанням творчих завдань (часто вдома), питаннями учня до вчителя і вчителя до учня (діалог), розвитком творчого мислення. За І. Лернером, до таких методів належать частково-пошуковий (евристичний), проблемний і дослідницький. Хоча учні в цьому разі більш активні, основною формою взаємодії часто залишається і монолог. Спочатку педагог у монологічній формі здійснює передачу знань учням, а потім учні "повертають" йому ці знання шляхом монологічних відповідей. Інколи навчання відбувається у діалозі вчителя й учня, шляхом бесіди, однак викладач є своєрідним полюсом, навколо якого концентрується вся комунікація учасників процесу навчання [3; 58].

Сутність інтерактивних методів полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає. Це співнавчання (навчання у взаємодії та співпраці), в якому і вчитель, і учні є суб'єктами навчання. Основний принцип інтеракції: постійна взаємодія учнів між собою, їхня співпраця, спілкування, співробітництво. Учитель тільки організатор і координатор інтерактивної взаємодії. На відміну від активних методів навчання, які будуються на однібічній взаємодії (її організовує й постійно стимулює вчитель), інтерактивні методи принципово змінюють схему взаємодії учасників навчального процесу. Інтерактивні методи дають більший простір для самореалізації учня у навчанні і найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу [3; 58].

Слово "інтерактив" походить від англійських слів "inter" – взаємний і act – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, співпереживають з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя. Організації процесу такої взаємодії сприяє використання відповідних методів навчання. Такими методами є:

- груповий – взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співпрацю у малих групах;

- колективний – багатостороння взаємодія є полілогом, у якому бере участь кожен учень класу;

- колективно-груповий – робота малих груп поєднується з роботою усього класу [3; 58].

Для роботи за інтерактивними методами вчителю необхідно пам'ятати:

- інтерактивна взаємодія потребує певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки як учням так і педагогу. Необхідно поступово включати елементи цієї моделі; як педагогу так і учням треба звикнути до них. Можна навіть створити план поступового впровадження інтерактивного навчання. Краще старанно підготувати кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити наспіх підготовлені вправи;

- спочатку повинні використовуватися прості інтерактивні технології – робота в парах, малих групах тощо. Коли у вчителя та дітей з'явиться досвід подібної роботи, такі заняття будуть проходити значно легше, а підготовка не потребуватиме багато часу;

- використання інтерактивного навчання не самоціль, це лише засіб для досягнення тієї атмосфери в класі, яка найкраще сприяє співробітництву, порозумінню і доброзичливості, надає можливість дійсно реалізувати особистісно-орієнтоване навчання.

Досить часто інтерактивне навчання розглядають як сукупність методів та технологій.

Інтерактивна технологія – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра у колективному, взаємодоповнюючому процесі навчального пізнання.

Сучасна система освіти вимагає від вчителя не просто передати знання, а в першу чергу навчити учнів думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї та концепції і вже на основі цього вміти шукати потрібну інформацію, трактувати її і застосовувати в конкретних умовах. Саме цьому і сприяють інтерактивні технології.

Для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема, для того, щоб охопити весь необхідний матеріал і глибоко його вивчити (а не перетворити технології в безглузді "ігри заради самих ігор"), педагог повинен старанно планувати свою роботу:

- дібрати для уроку такі інтерактивні вправи, які дали б учням "ключ" до засвоєння теми;

- під час самих інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно виконали його;

- на одному занятті можна використовувати 1–2 інтерактивні вправи, а не їх калейдоскоп;

- дуже важливим є проведення спокійного глибокого обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема, акцентуючи увагу і на тому матеріалі, який прямо не порушувався в інтерактивній вправі.

Розглядаючи проблему використання інтерактивних методів навчання у контексті сучасних вимог до викладання музики у школі, зупинимося на деяких особливостях цього навчального предмету.

Специфіка проведення уроку музики полягає в тому, що діти, на відміну від інших уроків (математика, укр. мова, біологія і т. д.), де можна організувати роботу як всього класу, так і кожної дитини окремо (чи групи дітей), завжди працюють разом. Адже неможливо на одному уроці зробити так, щоб одні діти слухали музику, інші розучували пісню, а треті повторювали пісні, вивчені раніше. Лише в дуже окремих випадках, коли урок має підсумковий характер і організований у формі гри (конкурсні змагання), ми можемо давати кожній групі різні завдання і то лише такі, які стосуються теоретичних знань, оскільки, знову ж таки, ми не можемо одночасно слухати і співати пісню, лише по черзі.

Ця особливість уроку музики вже сама допомагає вчителю дібрати потрібні і найбільш доцільні методи навчання.

Серед інтерактивних методів найбільш доречними будуть методи колективного та колективно-групового навчання. Це пояснюється тим, що діти на уроці все роблять разом, а отже, колективно: слухають музику, розучують пісню, повторюють попередній матеріал.

Колективний метод навчання – це багатостороння взаємодія, своєрідний полілог, у якому бере участь кожен учень класу. Вчитель, використовуючи даний метод, має добру можливість

працювати з усім класом, із кожним учнем окремо. Адже часто ми можемо спостерігати таке явище, коли вчитель, працюючи з усіма, звертається до того чи іншого учня із запитанням чи побажанням (можливо для активізації його роботи, якщо бачить, що учень дуже пасивний, чи, навпаки, для стимулювання і заохочення). Цей спосіб є дуже корисним, оскільки звертаючись до окремого учня, вчитель ніби водночас звертається і до всього класу і все це має дуже великий вплив на якість роботи класу в цілому.

Як приклад, однією з методик даної групи методів інтерактивного навчання є методика під назвою "Мікрофон".

Особливо доцільною ця методика буде при аналізі прослуханої музики, адже кожна дитина чує в музиці те, що хоче, і те, що може, і саме те, що вона почула, вона висловлює за допомогою так званого мікрофона, який підноситься кожній дитині окремо. Таким чином, давши можливість кожній дитині висловити свою думку, вчитель знову повертається до роботи з усім класом водночас, аналізує з дітьми все, що було сказане і допомагає їм зробити правильні висновки.

Отже, використовуючи цю та інші методики, і загалом інтерактивні методи навчання, вчитель вже не подає лише сухі факти, а навпаки, вчить дітей мислити, робити правильні висновки, стимулює до пошуку і загалом до активної діяльності як кожного учня окремо, так і клас в цілому.

До найбільш позитивних наслідків використання інтерактивних технологій належить те, що:

- застосування інтерактивних методів навчання сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів;
- багаторазове повторення певного навчального змісту дає можливість добре запам'ятати матеріал уроку;
- у процесі спілкування стирається негативний трафарет "слабкий учень";
- у класі існує атмосфера доброзичливості, взаємоповаги, розуміння.

Використовуючи у практиці роботи у школі інтерактивні методи навчання, вчитель дає можливість дітям піднятися на якісно вищий рівень свого розвитку і перейти із категорії умовно пасивного учня, який лише слухає, запам'ятовує і відтворює подану йому інформацію, до категорії надзвичайно активного учня, який не лише

сприймає інформацію, але й аналізує її, порівнює, пропонує шляхи вирішення проблеми (якщо постає таке завдання), приймає відповідні рішення та робить належні висновки.

Саме такими хоче бачити наших дітей сучасне суспільство; саме таким, активним, ініціативним та творчим, повинен бути сучасний вчитель, який і працює, власне, задля потреб суспільства, задля майбутнього.

Література

1. Бондар В. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. Бондар. – К. : ФАДА, ЛТД, 2000. – 191 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Навчання школярів за інтерактивними методами / О. А. Ко-мар. // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 57–60.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. По-метун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педа-гогічних факультетів / Савченко О. Я. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ВОКАЛЬНОГО ІНТОНУВАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ МИСТЕЦЬКИХ ШКІЛ

Крутько Н. В.

У статті розглянуто питання формування навичок вокаль-ного інтонування в учнів дитячих мистецьких закладів.

Розвиток вокального інтонування становить один із важливих аспектів роботи з учнями дитячих мистецьких закладів, таких як школа мистецтв, музична школа, вокальні студії при будинках для дітей та юнацтва. Актуальність теми зумовлюється потребами часу, необхідністю удосконалення музично-освітнього процесу, створен-ням умов, які сприяють саморозвитку і самовихованню учнів, спів для яких має не тільки естетичне значення. У школах мистецтв

одним із основних завдань є створення такої системи навчання і виховання, яка б забезпечувала освітні потреби кожного учня відповідно до його нахилів, інтересів, можливостей. Відтак гостро постає завдання удосконалення навчально-виховного процесу з музичного виховання, забезпечення відповідних умов навчання дітей, стимулювання їх внутрішніх сил до саморозвитку і самовиховання. У цьому контексті набуває значення методика розвитку вокальної культури учнів молодших класів мистецьких закладів.

Мета запропонованої статті полягає в обґрунтуванні важливості формування навичок вокального інтонування у дітей молодшого шкільного віку під час навчання сольному співу.

Дослідженню даної теми присвячено низку праць, в ряду яких дисертації, монографії, посібники, статті, що свідчить про її значущість для формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва. Фаховий підхід до проблем вокальної підготовки школярів представлено в працях А. Менабені, Г. Стулової. Формуванню вокально-слухових навичок присвячено дослідження О. Маруфенко.

У низці показових праць є, зокрема, експериментальна програма О. Д. Чурикової-Кушнір "Виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів у процесі роботи над музичним образом". Вона становить основу дисертаційного дослідження авторки і характеризується спрямованістю не тільки на розвиток слухових та голосових здібностей, виконавських навичок, а й на формування образного освоєння довкілля, використання музичних образів. Дослідниця аргументовано довела важливість створення класу вокально-інтонаційної культури з метою прилучення учнів до спадщини національної української співацької культури, підвищення якісного рівня вокального інтонування у процесі роботи над музичним образом. Значення дослідження полягає в розвитку емоційно-естетичного виховання, реакцій співпереживання, співчуття у молодших школярів. Воно свідчить про зростання зацікавленості сольним співом – засобом виховання в учнів позитивного ставлення до вокального інтонування як невід'ємної частини життя.

Важливе значення для розвитку навичок вокального інтонування в учнів молодших класів мистецьких шкіл має дисертація Л. М. Гавриленко "Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв". Концептуальна сутність

дослідження полягає у створенні методики формування основ вокальної культури учнів шкіл мистецтв, що базується на здобутках вітчизняної музично-педагогічної спадщини.

Певне значення має дослідження взаємозв'язку слуху і голосу Є. І. Алмазова. Науковець вивчає природу дитячого голосу, підкреслюючи особливе значення розвиненого слуху для правильної вокальної інтонації. Аналізуючи недосконалу якість дитячого співу, він називає причини (дефекти слуху, хворе горло, відсутність зв'язку між слухом і голосом) і говорить про необхідність своєчасних лікарських оглядів та лікування цих захворювань.

У такому контексті слід наголосити на необхідності висвітлення питань щодо спадкоємності у вихованні вокально-інтонаційної культури дітей в родині, детального дослідження об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів. Вирішення потребує ряд практичних питань щодо процесу музичної творчості, музичного виховання. Як зазначає М. Зеленецька, процес розвитку співацьких навичок і слуху у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку потребує різних педагогічних прийомів та методів. Вона наголошує на необхідності знання психофізіологічних та анатомо-фізіологічних особливостей дітей, зокрема, співацьких можливостей дитячого голосового апарату; володіння педагогом методикою розвитку слуху, чуття ритму у дітей, методикою роботи з тими дітьми, які нечисто інтонують, знанням необхідного для юних виконавців пісенного репертуару.

Наведені складові вокального інтонування мають актуальність. Вони стверджують правильність традицій навчання сольному співу видатного українського композитора М. Д. Леонтовича початку ХХ ст., який написав один з перших в Україні практичний курс навчання співу, що став важливим джерелом методики формування навичок вокального інтонування в учнів молодших класів дитячих мистецьких закладів. Як відомо, методика сольного та хорового співу М. Д. Леонтовича була спрямована на розвиток звуковисотних уявлень на основі народних мелодій. У цьому процесі важливу роль Леонтович-композитор і педагог надавав вихованню ладового слуху і ладового мислення. Причому в низці перших методичних порад він пропонував починати постановку голосу з безнотного співу. Розвинення слуху повинно бути на першому плані і провадитись

раніше вивчення нотної грамоти. З огляду на це, у першу чергу з учнями ведуться слухові вправи, – писав М. Леонтович, засади самобутньої методики навчання співу якого сьогодні дещо забуті, але співзвучні з сучасними положеннями щодо наявності в учнів природних даних, обдарованості – запоруки досягнення успіхів.

Як відомо, однією з причин поганого інтонування у дітей є відсутність у них правильної координації між слуховим уявленням і його відображення голосом, що зумовлено віковими нейрофізіологічними процесами відставання в розвитку відповідних частин кори головного мозку. Втім, як свідчить власний концертно-виконавський та педагогічний досвід роботи з учнями молодших класів шкіл мистецтв, причина криється у неправильному формуванні співацького звуку, невмінні використовувати в співі головний резонатор. При послідовному застосуванні вчителем прийомів щодо усунення недоліків при голосоутворенні учень може відтворювати звуки в межах норми, тобто зручного для першокласників діапазону в межах сексти "до-ля", а навіть і вище. Слід лише завжди пам'ятати, що спів – це складний [процес](#) звукоутворення, в якому важливою є координація слуху й голосу, тобто взаємодія співацької інтонації, нефальшивих звучання і слухового, м'язового [відчуття](#). При цьому корисно на заняттях формувати здатність відчувати темброві, регістрові звучання, ритм в музиці. У такий спосіб в учнів з'явиться мотив заохочення, бажання співати пісні різного настрою, образності. Це сприятиме усвідомленню різножанрових музичних образів пісень. Корисним є використання ігрової [ситуації](#), яка посилить інтерес учнів до пісні, зробить більш усвідомленим сприйняття її змісту і настрою.

Серед положень, які сприятимуть виробленню навичок вокального інтонування, слід визначити наступні.

– триєдиний принцип поступовості, послідовності та систематичності в оволодінні майстерності солоспіву. Приступивши до розучування, доцільно програти мелодію та найбільш складні для первинного сприйняття пісні інтонаційні звороти, проспівати їх без музичного супроводу; прослухати і окремо зіграти складні в ритмічному відношенні місця (пунктирний [ритм](#)), а далі запропонувати одночасно з грою проплескати їх; допомагати дітям зрозуміти зміст тексту, звучання мелодії. Здобуте вміння правильного інтонування закріплюється потім на спеціальному дидактичному пісенному

матеріалі, на добре систематизованих вокально-ладових вправах, як-от: спів звуків з поступовим підвищенням на голосний звук "у", прийомом стакато на слабкій долі такту та з подальшим переходом на легато для досягнення органічного і невимушеного характеру звуковидобуття;

– принцип індивідуального підходу до учня. Стрижень цього принципу полягає в розумінні необхідності вправ саме для голосу даного виконавця. Рівень індивідуального співацького розвитку кожної дитини перевіряють шляхом співу по музичних фразах ("ланцюжком"), що сприяє формуванню у дітей правильного дихання. Звільненню гортані від зайвої м'язової напруги сприятиме розкріпачення нижньої щелепи в положенні добре відкритого рота при співі на голосному "у".

– принцип постійного вдосконалення слід використовувати з розумінням віку й вокально-інтонаційних можливостей учня; приділяти увагу добору пісенного репертуару, який буде зрозумілий юному виконавцю. Адже учень не просто пізнає музичну мову пісні, він починає співпереживати з нею, свідомо творити музичний образ в своєму виконанні. Важливо також прагнути до розкриття емоційного змісту пісні. Без емоційного компонента музичного слуху неможливо розвинути музичні здібності учнів. Саме емоційне виконання пісні – основа того, що юні виконавці будуть співати виразно та з бажанням.

Таким чином, розвиток навичок вокального інтонування в учнів молодших класів мистецьких шкіл становить важливий концепт науково-практичної діяльності педагогів-вокалістів у мистецьких закладах освіти. Активізація форм роботи в даному напрямку, зростання уваги педагогів до юних дарувань, розвитку їх вокально-інтонаційної культури сприятиме популяризації сольного співу як важливої складової музично-естетичного виховання молодого покоління.

Література

1. Гавриленко Л. М. Розспівування і вокаліз як складники вокального виховання учнів / Лариса Гавриленко // Мистецтво та освіта. – К., 2008. – № 1. – С. 12–15.
2. Гавриленко Л. М. Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв. – Автореф. канд. дис. – Київ, – НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 18 с.

3. Чурікова-Кушнір О. Д. Змістовна сутність виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів / О. Д. Чурікова-Кушнір. – Вісник Львів. ун-ту. – Серія педагогічна. – 2003. – Вип. 17. – С. 82–88.

4. Чурікова-Кушнір О. Д. Виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів у процесі роботи над музичним образом. – Автореф. канд. дис. – Луганськ, 2002. – 20 с.

МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ ВИКОРИСТАННЯ ПОЕЗІЇ ТА ЖИВОПИСУ НА УРОКАХ МУЗИКИ

Дручик Д. М.

У статті наведено приклади використання поезії та творів живопису на уроках музики

Урок музики – урок мистецтва, оскільки він будується за законами мистецтва. Він пробуджує почуття і думки школярів, формує їхній внутрішній світ. Пізнання загальних закономірностей мистецтва не стирає у сприйнятті школярів особливостей кожного твору, не зменшує їх хвилювання при зустрічі з ним. І кожен твір з усією силою впливає на учнів, торкаючись їх душі. На уроках музики необхідно використовувати твори інших видів мистецтва, і при цьому використовувати так, щоб учні розуміли, що ці твори, мають свій задум, свою художню мову, свої засоби виразності. Слухаючи музичний твір, споглядаючи картину або читаючи літературний твір, в учнів формується музично-естетичне бачення, художній смак та виховується почуття прекрасного. Як казав В. О.Сухомлинський – "урок – це дзеркало культури вчителя, мірило його інтелектуального багатства, показник його світогляду та ерудиції" [1, с. 135]. Наведемо приклади використання художньої літератури та живопису при сприйманні й аналізі конкретних музичних творів.

П. І. Чайковський "Хвороба ляльки"

П'єса "Хвороба ляльки" звучить у мінорі, з перших акордів відчувається скорботність, жалібність інтонації. Стає зрозуміло, що

дівчинка сумує з приводу хвороби улюбленої іграшки. Музика поступово розвивається в динамічному плані і, доходячи до кульмінаційного емоційного сплеску, стихає, ніби дитина заспокоюється. Глибшому осягненню цього музичного твору сприяє читання вірша Т.Фролової, який так і називається: "Хвороба ляльки".

Плакала маленька Іра –
В неї лялька захворіла
Слізок стримати не може,
Хто їй бідній допоможе?
Дві лялькарки у лялькарні
Запитали, як в лікарні:
Що у ляльки заболіло?
Розкажіть нам зрозуміло.
Ой, болять у неї ніжки,
Голова і ручки трішки.
Не турбуйтеся, днів зо два
Буде лялька, як нова

Також для сприймання твору можна додатково провести аналогію з твором образотворчого мистецтва. При повторному прослуховуванні можна використати репродукцію картини З. Серебрякової "Донька Катя з ляльками" [2].

На картині зображена дівчинка, яка тримає три ляльки на руках. Звертаємо увагу на задній план, де стоїть ліжечко, письмовий стіл, на якому стоїть чашечка, лежать кольорові листи і на стіні висить нечітко намальований портрет. Очевидно, що картина малювалась у кімнаті, яка належить маленькій головній героїні. Переводячи увагу на саму героїню – Катю, одразу впадає в поле зору сумні карі очі дівчинки, її шкільна форма темно-синього кольору, яка надає їй серйозного вигляду і три ляльки, які хоча й відмінні між собою, та все ж є улюбленими іграшками маленької господині. Споглядаючи картину в цілому, звертаємо увагу на те, що вона виконана у темних тонах – в синіх, сірих, чорних відтінках. І лише на одній ляльці присутні червоний колір на чобітках і стрічечці на голові, який художниця використала, щоб внести трохи тепла у цю трохи похмуру картину. Після прослуховування музичного твору та перегляду репродукції можна дітям ставити такі питання: "Чи передав художник настрій музичного твору?", "Що допомогло вам це зрозуміти?", "Чи допомогла музика зрозуміти і відчувти той стан, який відчувається на картині?".

П. І. Чайковський "Жовтень"

Російський композитор Петро Ілліч Чайковський написав багато цікавої, емоційної та неповторної музики. І одним з його шедеврів вважається цикл фортепіанних п'єс "Пори року". Найвідоміші п'єси з цього альбому – це "Квітень", "Червень", а також "Жовтень". В жодному разі не можна сказати, що інші п'єси не такі популярні, чи менш прекрасні. Всі ці 12 п'єс – немов низка з дорогоцінних перлів, які не схожі між собою, однак у цілому дають естетичну насолоду, від якої ми не залишаємось байдужими. Петро Ілліч – композитор надзвичайного таланту, адже він спромігся так прекрасно, майже реалістично і майстерно передати неповторний стан природи в різні пори року.

Однак перейдемо до п'єси з фортепіанного циклу "Пори року" – "Жовтень". Осінь – це улюблена пора року композитора, адже саме в цей час природа заспокоюється і готується до зими, птахи збираються відлітати до теплих країв, а сонце, хоч і світить, однак не так гріє, як влітку. Саме в жовтні дерева починають вбиратись в багрянці, золоті шати, все частіше йдуть дощі. І композитор намагається передати той елегантний, спокійний та сумний настрій, який витає в повітрі. Задумливий настрій музичного твору доповнює пісенний склад мелодії, яка звучить ніжно, лірично, трошки печально, але це світла печаль.

"Жовтень" П. І. Чайковського своєю ліричністю та наспівністю надихнув творців багатьох літературних творів, в яких вони передають той осінній настрій, що панує в природі.

Розглянемо як цю пору року побачив поет Яків Щоглів.

ОСІНЬ

Висне небо синє,
Синє, та не те;
Світе, та не гріє
Сонце золоте.
Оголилось поле
Од серпа й коси;
Ніде приліпитись
Крапельці роси.
Темная діброва
Стихла і мовчить;
Листя пожовтіле

З дерева летить.
Хоч би де замріла
Квіточка одна;
Тільки й червоніє,
Що горобина.
Здалека під небом,
В вирій летучі,
Голосно курличуть
Журавлів ключі.

Щоб підсилити емоційно-естетичне сприймання музичного твору, можна використати репродукцію А. В. Герасимова "Жовтень – останнє листя" [2].

Розглядаючи репродукцію, можна звернути увагу дітей на те, як написана картина, яке перше враження складається від неї. Недарма художник назвав картину "Жовтень – останнє листя", а не просто "Осінь". Адже осіння пора наближається поступово: у вересні вона потроху золотить листя і дає погріти в останніх теплих промінцях сонця, у листопаді вже потроху відчувається наближення зими, дерева стоять без листя і дме пронизливий холодний вітер. І тільки в жовтні листя на деревах ще є, однак воно багряного, бордового кольорів. І небо стає насичено-синім, яке не буває ні взимку, ні влітку, ні навесні. Саме в жовтні природа збагачується такими різними барвами, якими не володіє навіть весною. Картина "Жовтень – останнє листя" виконана так, що здається, ніби це фотографія. Художник настільки реально відтворив природу – березки в золоті, вічнозелені ялини, небо, вкрите хмарами, а також залиту дощем дорогу, на якій навіть видно калюжі. Де-не-де дерева стоять вже голі, а опале листя лежить на землі і здається, що воно повторює стежинку до старої хатини, яка видніється вдалині на другому плані. На передній план художник виніс три берізки з жовтим листям, і як контраст – дві ялини, на гіллі яких лежить листя, яке вітром занесло з беріз. Сумний, навіть трохи похмурий настрій картини підкреслює небо, яке хоч і вкрите хмарами, та все ж останні промінці сонця, що заходить, пробиваються крізь них.

Після того, як діти прослухали музичний твір "Жовтень" П. І. Чайковського, можна запитати дітей: "Що надихнуло композитора написати в такому характері цю п'єсу? Що спільного між п'єсою і картиною, п'єсою і віршем? Чи вдалось поету та художнику передати той настрій, який задумав композитор, коли писав цей твір?"

Едвард Гріг "Навесні"

Едвард Гріг – норвезький композитор. Як відомо, Норвегія славиться своєю природою – високими горами, густими лісами, нестримними річками, м'якими та довгими зимами і коротким, однак холодним літом. Оскільки літо триває дуже мало часу, весна в цій країні проходить досить стрімко і швидко. Спочатку ознакою приходу весни стає танення бурульок, що звисають з дахів. Потім скресає крига на річках і стрімким потоком несеться з гір, впадаючи в озера. А потім весна остаточно входить у свої права і починають зеленіти поля, дерева, в лісах оживають пташині голоси. У п'єсі Е. Гріга "Навесні" глибоко і правдиво виражені почуття і настрої, пов'язані з приходом весни. Відчуваються різні настрої, народжені картинами весняної гірської природи: несміливе танення бурульок, яке переходить в масове танення снігу і льодолам на річках, і завершується торжеством весни. Від цієї музики ніби віє весною, вона нестримна, переможна, свіжа, наче вмита весняними потоками.

Український поет С. Гордієнко написав вірш про весну, яка приходить на українські землі.

"ВЕСНА"

Ще тиждень тому завірюха
Ночами синіми мела.
Хапав мороз дітей за вуха,
А зараз глянь – весна прийшла!
В річках тепло ламає кригу Т
а підтопляє береги.
На пагорбах уже відлига
І все радіє навкруги!
Весна святкує перемогу –
Раніше сонечко встає!
Струмок знайшов собі дорогу
Цілющу воду всім дає!
Всю землю красно завітчала
Природі стало не до сну!
Там, де нога її ступала, –
Вітали дівчину-весну!

Знайомлячись з музичною п'єсою Е. Гріга "Навесні", можна використати репродукцію картини Сергія Герасимова "Скоро весна" [2]. На цій картині художник зобразив природу, яка ще тільки-тільки

починає прокидатися від довгого зимового сну. Видно, що сніг вже розтанув на річці скресла крига, однак берези ще стоять без листя. Та якщо придивитись уважно, то картина ніби світиться – художник використав "сонячну" техніку і складається враження, ніби весняне сонце світить і починає потроху пригрівати. Навіть хмарки на небі не в змозі сховати його проміння, що гріє землю. Вся картина пронизана світлом, теплом та позитивним настроєм яка передає той переможний стан, що несе в собі прихід весни.

Після перегляду картини можна дати учням ще раз прослухати музичний твір, після якого поставити кілька питань, наприклад такі: "Які образи виникли у вас під час слухання твору Едварда Гріга? Який настрій створює музикант? Чи вдалось художнику передати той стан, той настрій, який присутній в даному музичному творі?"

Підводячи підсумок, можна рекомендувати використовувати під час проведення уроків музики такі інтегруючі методи:

- Методи наведення і спостереження (за Б. Асаф'євим);
- Метод художньо-педагогічного спілкування (за О. Я. Ростовським);
- Метод художньо-педагогічного аналізу.

Розглянемо детальніше їх детальніше. Перш за все ці методи пов'язані між собою, хоча й мають різні зміст, напрям роботи, назву. Та все ж вони спрямовані на всебічний та гармонійний розвиток дитини, вчать її самостійно і творчо мислити, висловлювати власну думку, а не нав'язану педагогом. Ці інтегруючі методи мають в своїй основі вже давно відомі в педагогіці сукупність методів, а саме:

- Словесні методи, що включають в себе бесіду, пояснення та коментування. Вчитель має ознайомити дитину з новою інформацією використовуючи розповідь. Бесіда буде доцільною лише в тому випадку, коли учень володіє інформацією та здатний оперувати нею.

- Наочні методи навчання. Використання зразків образотворчого мистецтва на уроці музики (за умови, що це будуть якісні ілюстрації та репродукції) сприяє розвитку музичної уяви у дітей.

- Проблемно-пошуковий метод, що сприяє пізнанню нових явищ та понять, які базуються на основі творчої активності учнів.

- Метод стимулювання та мотивації навчальної діяльності учнів. Підбираючи актуальні зразки образотворчого та літературного мистецтва, що будуть вдалим поєднанням з музичними зразками,

вчитель сприятиме кращому та якіснішому сприйманню й осягненню учнями художніх образів.

- Дедуктивний метод, який сприяє розкриттю логіки руху змісту початкового матеріалу та висвітлення теми змісту. Використання даного методу сприяє швидкому проходженню навчального матеріалу та активізує і розвиває абстрактне мислення.

Підготовлені методичні розробки використання поезії та живопису на уроках музики, що включають зразки взаємодії цих видів мистецтва, мають за основу поєднання спільний сюжет, тематизм. Використання означених методів рекомендується для того, щоб зацікавити дітей та сприяти глибшому і ефективнішому сприйманню музичних творів, а також активізації мисленнєвого та творчого процесу. Наголосимо, що саме лірика, драма та епос, як роди організації художнього змісту, створюють той зв'язок, який дозволяє поєднувати музичне мистецтво з мистецтвом слова та живопису.

Однак поєднання різних видів мистецтва на уроках музики буде доцільним і дійсно творчим лише тоді, коли кожен вид мистецтва збереже свою специфіку та форму художнього мислення. Якщо не враховувати цю специфіку, то взаємодія мистецтв порушиться і втратить педагогічну доцільність. Проводячи паралелі з іншими видами мистецтва, не слід перетворювати музику на ілюстрацію до якоїсь картини чи літератури.

Література

1. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат. – 1973.– 171 с.
2. www.gallerix.ru

СУТНІСТЬ ТА ЗАВДАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Рабінчук М.

У статті розкриваються сутність поняття "естетичне виховання", його мета та зміст. Визначаються основні методи та засоби, завдяки яким досягаються завдання естетичного виховання дітей.

В наш час, коли розлилися ідеологічні кордони, а на споживача (читача, слухача, глядача) виплеснувся потік різноманітної художньої, а нерідко й антихудожньої інформації, коли набуває дедалі більшого поширення товарний аспект мистецтва (феномен сучасної "масової культури"), стає особливо актуальною здатність молоді людини орієнтуватися у сфері естетичних цінностей життя і культури. Така ситуація потребує удосконалення навчально-виховного процесу, ставить завдання формувати в особистості пріоритет справжніх духовних цінностей; розв'язання проблеми співвідношення загальних та індивідуальних інтересів, потреб, смаків. Тому естетичне виховання сучасної молоді набуває особливого значення й актуальності. На думку провідних вітчизняних педагогів (В. Бутенко, І. Зязюн, О. Ростовський, В. Сухомлинський та ін.), та психологів (І. Бех, Л. Виготський, Б. Теплов та ін.), естетичне виховання і творчість, сприймання і переживання дійсності й мистецтва набувають значення центральних аспектів життєдіяльності людини.

Наскрізним компонентом структури сучасної середньої освіти є процес естетизації як соціокультурного середовища, так і культури особистості, основним рушієм якого виступає процес естетичного виховання. Сучасний філософ В. Вельш називає його ключовим феноменом культури, наголошуючи, що настав час щоденної присутності естетичного в житті.

Поняття "естетичне" А. Беляєв розглядає як "вихідну категорію науки естетики, що вивчає специфіку її предмету в усіх його виявах: естетичні почуття, естетичне ставлення, естетичний смак, естетичний ідеал, естетична цінність, мистецтво як вид специфічної естетичної діяльності" [4, с. 125]

На думку Л. Н. Столовича, "естетичне" є тим систематичним началом функціональних значень мистецтва, що забезпечує "переходи" від художньої творчості до людської творчості. Специфіка мистецтва полягає в тому, що воно концентрує естетичні начала..." [4, с. 126].

Естетичне існує і поза мистецтвом, проте саме в ньому воно гранично сконцентровано. Естетичне виховання постає як процес формування певного естетично-ціннісного ставлення особистості до світу і розвиток естетично-творчих здібностей та потреб (здатності до естетичного сприйняття і переживання, естетичного смаку та ідеалу, виявлення і розвитку творчих здібностей в мистецтві й поза ним).

Естетичне виховання – цілеспрямований, систематичний вплив на особистість з метою її естетичного розвитку, тобто формування творчо активної особистості, здатної сприймати й оцінювати прекрасне в природі, праці, суспільних відносинах з позицій естетичного ідеалу, а також відчувати потребу в естетичній діяльності. Естетичне виховання – процес формування у людини естетичного ставлення до дійсності. Це ставлення з виникненням людського суспільства розвивалося разом з ним, втілюючись у сфері матеріальної і духовної діяльності людей. Воно пов'язане зі сприйняттям і розумінням ними прекрасного в дійсності, насолодою їм, естетичною творчістю людини [5].

Д. Б. Ельконин вважає, що естетичне виховання, є систематичним науково мотивованим зверненням до людських емоцій, естетизованих почуттів. Безпосереднє призначення такого виховання – розвиток здатності "сприймання й переживання естетично досконалого й відповідного ставлення до потворного й низького як в об'єктивному світі, так і в художньому його відображенні" [7, с. 35].

У процесі естетичного виховання виражається орієнтація особистості у світі естетичних цінностей, у відповідності з уявленнями про їх характер, що склалися в даному конкретному суспільстві, прилучення до цих цінностей. Одночасно в естетичному вихованні формується і розвивається здатність людини до естетичного сприйняття і переживання, її естетичний смак та ідеал, здатність до творчості за законами краси, до створення естетичних цінностей у мистецтві та поза ним (у сфері трудової діяльності, в побуті, у вчинках і поведінці) [11].

Науковці розглядають естетичне виховання як складну філософську і суспільно педагогічну систему, що є основою загальної духовної культури особистості. Під естетичним вихованням розуміється цілеспрямований, організований та контрольований процес формування естетичної свідомості особистості, розвитку емоційно-почуттєвої сфери та художньо-творчої діяльності. Основною парадигмою, що вивчає сутнісний зміст естетичного виховання, є формування естетосфери особистості.

Л. Н. Столович зазначав, що сутність виховання полягає у формуванні естетично-ціннісного ставлення особистості, що визначається у здатності до "сприймання, переживання, розвитку естетично-творчих здібностей і потреб, смаку та ідеалу, у можливості створення естетичних цінностей у мистецтві й поза ними" [11, с. 8].

Розуміння органічного зв'язку естетики з етикою знайшло свій вияв у відомих словах Н. Г. Чернишевського: "Прекрасне за змістом тотожне з добрим". Естетична оцінка будь-якого життєвого враження, будь-якого життєвого вчинку і людини в цілому, не кажучи вже про мистецтво, завжди є водночас і етичною оцінкою. Ось чому можна говорити, що естетичне виховання допомагає становленню високих морально-етичних якостей, а не тільки гарного художнього смаку.

На жаль у педагогічній літературі ще й досі визначення предмета естетичного виховання обмежується переліком різних якостей, процесів, на які педагог мусить впливати: смак або художній смак, почуття, оцінки, ідеали, судження, вміння творити в сфері мистецтва тощо. Узагальнюючи існуючі варіанти даного поняття, А. Б. Щербо та Д. М. Д жола визначають предмет естетичного виховання як процес формування здібностей сприймати, переживати, розуміти естетичні цінності, творити за законами краси [12, с. 56].

А. Б. Щербо та Д. М. Д жола зазначають, що мета естетичного виховання полягає у формуванні естетичного ставлення людини до дійсності, зміст якого, поєднуючи в собі загальнолюдські, епохальні, регіональні, національні, класові, професійні, та індивідуальні риси, несе історично певний рівень людяності [12, с. 39].

На думку Д. Б. Кабалецького, естетичне виховання ставить собі на меті навчити кожну людину відрізнити прекрасне від потворного, благородне і високе від низького і вульгарного не лише в мистецтві, а й скрізь у житті, яке нас оточує. Інакше кажучи, воно виховує у людях хороший естетичний смак [11].

Мету естетичного виховання неможливо відокремити від цілей інших процесів формування особистості, оскільки естетичне виховання – обов'язковий елемент функціонування всієї сукупності духовного багатства індивіда. Естетичне виховання позбавляється своєї перспективи поза суспільною системою виховання. Ядром та внутрішнім рушієм естетичного виховання є суспільний ідеал. За своєю природою, цілеспрямованість естетичного виховання має суб'єктивний активний характер, тому що вона в своїй основі спирається на висунення цілей, принципів організації усього виховного процесу. Передумови, що зумовлюють спрямованість естетичного виховання, мають об'єктивний характер, оскільки залежать від конкретних історичних реалій. Тому в безправному суспільстві

завжди є загроза маніпулювання суспільною свідомістю, використовуючи прийоми та методи естетичного виховання.

Зміст естетичного виховання конкретизується у програмах з літератури, музики, образотворчого мистецтва, основ наук, у різних самодіяльних об'єднаннях учнів (хори, оркестри, ансамблі, літературні, драматичні, хореографічні гуртки, кіно і фотогуртки), у роботі студій (художніх, спортивних тощо), під час факультативних занять з етики, естетики, різних видів художньої творчості, історії мистецтва тощо. У музичній діяльності, діти опановують уміннями сприймання музики; в образотворчій діяльності – уміння спостерігати за явищами і предметами навколишнього світу, помічати індивідуальні й загальні властивості. Самостійна творчість розвивається, коли дитина сама щось створює, виявляючи при цьому свою ініціативу і розкриваючи свої інтереси і потреби.

За висловом А. С. Макаренка, інструментом дотику до особистості, способом, за допомогою якого здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив на свідомість і поведінку вихованців, є метод. В естетичному вихованні використовують основні методи, які класифікуються за такими критеріями:

- за головною педагогічною метою. До таких методів належать переконання; вправління у практичних діях, спрямованих на перетворення навколишнього середовища; проблемні ситуації, які спонукають до творчих і практичних дій; спонукання до співпереживання, емоційно-позитивного відгуку на прекрасне, негативного ставлення до потворного;

- за загальною та спеціальною спрямованістю. До цієї групи зараховують загальнопедагогічні та спеціальні методи, добір яких залежить від виду мистецтва, до якого педагог прагне прилучити дітей;

- методи навчання художній діяльності. Серед них виокремлюють наочні (зразок, показ прийомів виконання дій), словесні (бесіди, інструкції, вказівки, поради, оцінка і самооцінка результатів діяльності дітей);

- методи розвитку художньо-творчих здібностей дітей. Ґрунтуються вони на виробленні у дітей уміння діяти під час вирішення проблемно-пошукових завдань, у нестандартних ситуаціях.

Естетичне виховання має свої конкретні завдання: по-перше, це створення певного запасу елементарних естетичних знань і вражень,

без яких не можуть виникнути схильність, інтерес до естетично значущих предметів і явищ.

Наступне завдання естетичного виховання полягає у формуванні на основі набутих знань і розвитку здібностей художнього й естетичного сприйняття таких соціально-психологічних якостей людини, які забезпечують їй можливість емоційно переживати й оцінювати естетично значущі предмети і явища, насолоджуватися ними.

Третє завдання естетичного виховання пов'язане з формуванням у кожного вихованця естетичної творчої здатності. Головне полягає в тому, щоб виховати, розвинути такі якості, потреби і здібності особи, які перетворюють індивіда на активного творця естетичних цінностей, дозволяють йому не лише насолоджуватися красою світу, але і перетворювати його "за законами краси".

Засобами естетичного виховання є відібрані педагогом і спеціально організовані для виховання дітей предмети і явища навколишньої дійсності. До них належать:

1. Естетика побуту, покликана навчити учнів відчувати і розуміти красу життя, виховати в неї прагнення створювати і берегти її. Художнє оформлення навчального закладу зумовлюється змістом виховної роботи, вимогами щодо охорони життя і зміцнення здоров'я дитини, її художнього розвитку. Чистота і порядок є не лише гігієнічними, а й естетичними вимогами до інтер'єру школи.

2. Твори мистецтва, які використовуються в оформленні побуту, під час навчання, самостійної діяльності. З цією метою підбирають твори побутового і казкового живопису (портрети, натюрморти, пейзажі), графіки (естампи, гравюри, офорти, книжкові ілюстрації), малі форми скульптури (вироби з фаянсу, гіпсу, дерева), твори декоративно-ужиткового мистецтва (кераміка, художнє скло, народні декоративні вироби та ін).

3. Природа. Виростаючи серед природи, дитина вчиться бачити гармонійність, красу, багатство барв кожної пори року, відтворювати свої враження в усній розповіді, малюнках тощо. Усе це супроводжується розповідями педагога про те, що природа є наймогутнішим і найдосконалішим творцем прекрасного, у ній черпають натхнення живописці, композитори, письменники, використанням їхніх творів (наприклад, "Пори року" П. Чайковського, репродукції картин С. Васильківського, І. Шишкіна та ін.).

4. Спеціальне навчання. Формуванню уявлень про прекрасне, навичок художньо-творчої діяльності, розвитку естетичних оцінок,

переживань і смаків сприяє спеціальне навчання школярів у школі. Для цього використовують різні види занять, художньо-дидактичні ігри, свята, ранки, екскурсії, прогулянки, перегляди кіно і телепередач, спектаклів тощо.

5. Самостійна художня діяльність дітей, яка є важливим засобом естетичного виховання школярів. У процесі художньої діяльності вони реалізують свої творчі задуми, задатки, які згодом можуть розвинути ся у здібності до художньої творчості.

Розвиток самостійної художньої діяльності стимулюють такі чинники:

- процес навчання на заняттях, його розвивальний характер, формування способів самостійних дій;
- художні враження дітей, що спонукають до подальшого втілення їх у діяльності;
- педагогічне доцільне естетичне предметне середовище;
- заохочувальний вплив батьків, які стимулюють творчі пошуки і спроби дітей;
- опосередкований вплив педагога, який ініціює самостійний пошук дітей.

Свята. З ними пов'язані яскраві естетичні переживання дітей, прагнення випробувати себе у різних жанрах мистецтва. Підготовка до свята, участь дітей у створенні його програми, умови проведення, очікування святкового дійства формують особливий передсвятковий колективний настрій. До участі у підготовці та святкуванні часто залучають батьків дітей, що додає їм емоційної теплоти.

Отже, поняття "естетичне виховання" органічно пов'язане з терміном "естетика", що означає науку про прекрасне, це виховання здатності повноцінно сприймати і правильно розуміти прекрасне в мистецтві і дійсності. Суть "естетичного виховання" полягає в організації різноманітної художньо-естетичної діяльності учнів, спрямованої на формування у них здібностей повноцінного сприйняття і правильного розуміння прекрасного в мистецтві і житті, на вироблення естетичних понять, смаків і ідеалів, а також розвиток творчих навичків в області мистецтва.

Література

1. Беземчук Л. Творчий розвиток школярів засобами музичного мистецтва / Л. Беземчук // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1.

2. Выготский В. Л. Психология искусства / В. Л. Выготский. – Л., 1965. – 575 с.
3. Вюнш В. Формування людини засобами музики / В. Вюнш. – М., 1998. – 160 с.
4. Естетика: Навчальний посібник / Авт. М. П. Колесніков, О. В. Колеснікова та ін.; Ред. В. О. Лозовий; М-во освіти і науки України. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 204 с.
5. Масол Л. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити // Початкова школа. – 2001. – № 4.
6. Ростовський О. Педагогіка музичного сприймання / О. Ростовський. – К. : ІЗИН, 1997.
7. Рудницька О. Педагогіка: загальна і мистецька / О. Рудницька. – К., 2002.
8. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 тт. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 283–658.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1977.
10. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б. Теплов. – М. : Наука, 2003. – С. 8.
11. Хлебникова Л. Виховання музикою. Навчання і виховання шестирічних першокласників. Зб. ст. / Л. Хлебникова // Упор. Прищепа К. – К. : Рад. школа, 1990.
12. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування та сфери вияву / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – С. 172.

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Марченко С. В.

У статті аналізуються поняття "музика", "мистецтво", розглядається музичне виховання як важлива складова естетичного виховання. Наголошується на унікальних можливостях музичного мистецтва, які виявляються у музичних творах.

Музичне мистецтво – один із наймогутніших засобів виховання, за допомогою якого здійснюється виховання особистості, сила якого

полягає, насамперед, у впливі на емоційно-почуттєву сферу особистості. Використання музики як засобу виховання дітей є одним з найважливіших завдань виховної діяльності шкільних та позашкільних закладів освіти. Так, метою вчителів є виховання за-собами мистецтва любові до прекрасного, вплив на почуття і мислення дитини, її характер і волю, сприяння свідомому сприй-няттю діяльності, а заняття музикою – складова частина всебічного виховання дітей: естетичного, морального, розумового і фізичного.

Щоб з'ясувати сутність музичного мистецтва, проаналізуємо такі дефініції, як "мистецтво" та "музика".

Мистецтво – це естетичне освоєння світу в процесі художньої творчості, є особливим видом людської діяльності, що відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах відповідно до певних есте-тичних ідеалів; одна з форм суспільної свідомості.

Мистецтво зародилось у первісному суспільстві доби пізнього палеоліту (малюнки в печерах, різьблення на кістках та камені, ритуальні танці тощо), проте тільки з виникненням суспільного поділу праці воно виділилося в окрему форму духовного життя су-спільства. Джерелом становлення художньої творчості є виробни-цтво і спілкування, вся суспільна практика, в процесі якої людина розвиває в собі здатність творити за законами краси. Зв'язок із життєдіяльністю людини становить визначальну рису мистецтва, відрізняючи його як від теоретично-пізнавальної, так і від прак-тично-виробничої діяльності.

На базі мистецтва розвивається художня свідомість суспільства, що включає в себе не тільки власне мистецьку творчість та її витво-ри, а й усю сукупність естетично-художніх потреб, смаків, поглядів, норм, ідеалів тощо, які забезпечують активну ціннісну орієнтацію людей у реальних життєвих обставинах. Мистецтво виховує в людях не лише потребу художньої насолоди, а й здатність творчого ставлення до всіх природних та суспільних явищ. Завдяки особли-востям свого впливу на людину (чуттєва безпосередність, емоційна насиченість, ідейна спрямованість, спонукальна сила) мистецтво стало фактором виховання і однією з найважливіших складових частин духовної культури суспільства. Воно задовольняє незліченні людські запити та виконує численні суспільні функції – комуні-кативну (спілкування), пізнавальну, виховну, естетичну та ін. Діапазон художньої діяльності широкий і не має чіткого окреслення:

одними своїми проявами вона межує з матеріальним виробництвом, ремеслом і технікою (ужиткове мистецтво, дизайн), іншими – сягає у високі сфери духовних інтересів та філософських світоглядних проблем (сутність людини і смисл її буття, ідеали краси, моральності та ін.).

Мистецтво є складовою частиною створеної людиною "другої природи" – світу цивілізації і культури; воно продукує певні типи світоглядного ставлення до дійсності, сприяє нагромадженню духовного досвіду людства, становленню людини як культурної істоти. Щоб стати людиною з широким світоглядним кругозором (а лише така людина в сучасних умовах може стати творчою особистістю), необхідно освоїти не одну галузь знань і навіть не основи всіх наук, а культуру в усіх її основних суспільно значущих компонентах. Саме завдяки останній людина має можливість правильно усвідомлювати своє місце та призначення в світі, досягати нових висот у розвитку цивілізації, матеріального і духовного життя, утвердженні ідей гуманізму. Від того, яка культура формує людину, залежить її світогляд, її індивідуальні духовно-культурні орієнтації [1, с. 31].

Як невід'ємна частина духовної культури, мистецтво здатне не тільки акумулювати соціально-історичний досвід освоєння дійсності, а й нагромаджувати власний духовно-будівничий потенціал. Специфічність мистецтва полягає в тому, що воно є духовно-практичним способом освоєння дійсності. Мистецтво здатне до цілісного, загального охоплення дійсності, до синтезування узагальненого людського досвіду, осягаючи світ у суперечливій єдності реального й ідеального, дійсного і можливого, скінченного і нескінченного. Мистецтво не обмежується тільки освоєнням наявного, того, що вже сталося, а прагне розпізнати майбутнє, збагнути можливі шляхи розвитку людства, відбити проєкції людського буття на прийдешність.

Важливою є думка, що мистецтво має унікальні можливості не тільки в розкритті духовності людини, всього багатства її почуттів та роздумів, радощів і страждань, а й у закріпленні досвіду всебічної життєдіяльності особи як суб'єкта суспільно-історичної практики і культури. Сутність мистецтва найбільш дієво виявляється в "олюдненні" світу, в створенні цілісного образу людського роду. Справжня сфера дії мистецтва – вираження повноти й різнобічності людських зв'язків зі світом, виявлення проявів універсальності та

гармонії. Причому мистецтво не просто утримує в пам'яті культури людський спосіб життя, а й виявляє неабияку чутливість до нового, ще не відображеного в інших сферах суспільної свідомості. Саме тому мистецтво здатне розкривати такі сторони взаємин людини і світу, які не виявляються іншими способами духовно-практичного овоєння дійсності [3, с. 84].

Мистецтву як специфічному виду "духовного виробництва" органічно властивий інтерес до проявів людської індивідуальності, до змін у сфері свідомості. Воно відповідає глибинній людській потребі розпізнавання мотивів діяльності та вчинків, виявлення істинно людського в людині. Мистецтво не тільки дає уявлення про світ, а й визначає спосіб бачення світу, певні світоглядні орієнтації.

Мистецтву належить важлива роль в утвердженні принципу загальної культурної цілісності – принципу єдності істини, добра і краси. Воно прилучає індивіда до інтелектуальних вершин людського духу, сприяє моральному й естетичному вдосконаленню особи.

Через осягнення художньої культури людина входить у світ інших людей, живе їх життям, включає у свій духовний світ досвід людства. Тільки в результаті освоєння та перетворення в свій набуток історично створеного багатства художньої культурі індивід стає емоційно багатим, здатним глибоко, сильно й тонко відчувати та переживати.

Музика (від грецьк. *musike*, букв. – мистецтво муз) – мистецтво, що відображає дійсність і впливає на людину за допомогою особливо організованих, за часом звучання (ритм) і за висотою (лад), звуків; "втілення цілісності людини, єдності в ній природи і Духа" [2, с. 63–64]. Послідовність музичних звуків різної висоти утворює мелодію, походження якої пов'язане з інтонаціями мови. Узгодженість, взаємозв'язок одночасних музичних звуків в акордах і акордів у їх послідовності складав музичну гармонію. Нею у вирішальній мірі зумовлюється сприйняття звуків саме як музики. Важливий засіб музичної виразності – тембр – характерне забарвлення звука, властиве різним голосам і інструментам.

Музика виникла на найнижчих ступенях суспільного розвитку та виконувала тоді переважно утилітарну роль: спочатку ритуально-сугестивну, а потім приспів, повторюючи ритм робочих рухів, полегшуючи їх та сприяючи праці; ритм слугував об'єднанню людей в єдиному процесі. Музика закріплює та розвиває функцію звукового спілкування, пов'язану з людською мовою.

Спочатку музика була міцно пов'язана з літературою, адже поетичні твори інтонувались мелодією, наспівувались. Також музика знаходилась в синтезі з танцем.

Музика створює звуки особливої якості, котрих немає в природі і котрі не існують поза нею. Звідки ж беруться ці звуки? Ж. Дюбо писав, що живописець наслідує форми та фарби природи, а музикант наслідує звуки, інтонації, зітхання, модуляції голосу, слова, всі звуки, за допомогою яких в самій природі висловлюються почуття та пристрасті. Г. Спенсер стверджував, що джерело музики – інтонації пристрасно збудженої мови. Музичний звук має інтонаційну природу. Першим музичним інструментом був голос. Основа музики – ритм та гармонія, що в своєму з'єднанні дає мелодію [4, с. 211]. Первинне музичне узагальнення словесних інтонацій відбувається в народних мелодіях, які створювались та шліфувались сотні років. Інтонація людської мови, яка лежить в основі музичного образу, завжди емоційно наповнена, сплетена з людських почуттів. Це й залишає слід на особливості музики, котра розмовляє з людьми на "безпосередній мові души", хвилює людину, викликає в неї почуття.

Музика виникла як доповнення мовного спілкування людей, засіб, що посилює ефект ритуальних обрядів, інтенсифікує трудові зусилля. З'явившись у житті людини у прадавні часи, музика виявилася могутнім засобом вираження і перетворення людських почуттів. Вона здатна виразити, відтворити всі відтінки емоцій, їх зіткнення, перетини. Розкриваючи людські настрої і почуття в їх становленні та розвитку, музика певним чином відображає і передає соціально-історичний досвід.

У ході багатівікової музичної практики музика набула і поглибила здатність виражати як найбільш особисте, глибоко неповторне в людських переживаннях, так і те, що може єднати особу з багатьма іншими людьми єдиним емоційним настроєм.

Поєднуючись зі словом, музичні образи набувають нового самостійного значення, виступають носіями цілком визначеного змісту. Через музично відтворені переживання слухачі можуть прилучатися до певних подій. Так, відгомін польського повстання 1830–1831 рр. відчувається у фортепіанній музиці Ф. Шопена. Недарма сучасники говорили про неї, що це гармати, сховані у квітах.

Музика здатна передавати найглибші емоційні переживання людини, виявляти найтонші відтінки настроїв, які навряд чи

можливо відтворити засобами інших видів мистецтва. Цим зумовлюється і її значна роль у синтетичних мистецтвах — театрі, кіно, телебаченні. Зрозуміло, в музичному театрі музика несе основне змістовне навантаження – тут усі інші компоненти підпорядковуються музичній образності, музичному мисленню.

"Музична виразність не ховається від звичайного слухача за зображенням і подій життя, а прямо впливає на його душу. Отже, і в цьому випадку специфіка всякого художнього образу виступає в музиці особливо яскраво і безпосередньо. Тому саме музика здатна допомогти дитині відчувати і зрозуміти, що сутність художнього твору – в його виразності" [2, с. 64–65].

Варто зазначити, що розвиток музичного сприйняття позитивно впливає на сприймання інших мистецтв. Так, наприклад, воно допомогло досягнути гармонію архітектурних ансамблів, відчувати ритм композицій у живопису тощо. Музичний слух необхідний, як для сприймання поезії, так і художньої прози, ритміки її окремих фраз і загальної побудови твору.

Власні можливості музики як виду мистецтва найбільш повно виявляються у суто музичних творах. Оскільки поєднання її з іншими мистецтвами, полегшуючи, певною мірою, сприймання музики, виявляючи логічну сторону її змісту, водночас здатне обмежити власне емоційний вплив музики.

За час свого історичного розвитку музика нагромадила величезний арсенал виразних засобів виявлення найрізноманітніших з людських почуттів. Завдяки чому вона може допомогти людині краще зрозуміти себе і свій час, близьке і далеке, минуле, мрії про майбутнє. У вищих досягненнях світового музичного мистецтва звучить прагнення до довершеності, ідеалу загальної гармонії. Вони утверджують віру в перемогу добра, високий смисл життя, утверджують гідність людини.

Отже, без активного освоєння надбань музичної культури неможливе формування всебічно, гармонійно розвинутої особистості. Тому однією з важливих складових частин естетичного виховання є музичне виховання. Воно здійснюється як у процесі сприймання (слухання) музики, так і шляхом її виконання. Для повноцінного сприймання музичного мистецтва необхідне вміння охопити процес розвитку музичних образів, теми твору, музичних інтонацій тощо.

Література

1. Каган М. С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе / М. С. Каган // Музыка в школе. – 1987. – № 4. – С. 28–32.
2. Мелик-Пашаев А. А. Тайны музыки в контексте педагогики / А. А. Мелик-Пашаев // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: Материалы международной конференции "Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития" / Под. ред. Е. Д. Критской, Л. В. Школяр. – М., 1999. – С. 63–65.
3. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навчальний посібник / За заг. редакцією доктора пед. наук, професора О. П. Рудницької. – К., 1998. – 183 с.
4. Основи естетики: Навчальний посібник / Під ред. Левчук Л. Т., Оніщенко О. І. – К. : Вища школа, 2000. – 271 с.

УДК: 371.38: 372.3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ ДО ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гринь С. О., Матвієнко С. І.

У статті висвітлено результати експериментального дослідження організаційно-педагогічних умов формування у дітей 5–6 років інтересу до дизайнерської (художньо-конструювальної) діяльності; окреслено напрямки подальших досліджень з цієї проблеми.

Реформування національної системи освіти й розвиток педагогічної науки відбуваються в умовах докорінної перебудови усіх сфер життєдіяльності суспільства. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття), державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [3] наголошують на необхідності формування духовно багатой особистості, забезпечення домірного до віку

рівня компетентності дитини у багатьох видах мистецтва, розвитку у неї творчості та креативності. Важливість "формування гнучкої, свідомої, творчої людини", задекларовано Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (2008 р.) – чинною державною програмою, за якою працює національне дошкільля [1, с. 5].

Серед креативних педагогічних новацій великий потенціал мають дизайн-технології як сучасний напрям художньої освіти дітей та учнівської молоді, проте досвід використання їх щодо розвитку особистості вивчений недостатньо. Особливо це стосується практики дошкільних навчальних закладів (тут і далі – ДНЗ), яка характеризується відсутністю чітко окреслених шляхів запровадження інноваційно-творчих технологій розвитку дитини дошкільного віку. Суперечністю між соціальною значущістю проблеми формування інтересу дошкільників до дизайн-діяльності в умовах ДНЗ й відсутністю теоретично обґрунтованих умов його реалізації визначається актуальність даного дослідження.

Метою дослідження є висвітлення результатів експериментального дослідження з проблеми формування у старших дошкільників інтересу до дизайнерської діяльності.

Відповідно до мети дослідження визначимо його завдання:

– коротко схарактеризувати результати експериментального дослідження по перевірці визначених на теоретичному рівні організаційно-педагогічних умов формування інтересу у дітей 5–6 років до дизайнерської діяльності;

– окреслити напрями подальших досліджень з обраної проблеми.

Аналіз останніх публікацій. Проблема формування інтересу до різних видів мистецької діяльності є складною, багатогранною і досліджується представниками різних наук. Методологічні основи формування інтересу особистості досліджували філософи-класики (К. Гельвецій, П. Гольбах, І. Кант, Г. Гегель та ін.), представники сучасної філософської (В. Андрущенко, І. Бойко, Г. Гак, А. Здравомислов, Н. Надольний та ін.) та соціологічної думки (Н. Крилова, О. Бородіна, О. Семашко, К. Соколов, Ю. Фохт-Бабушкін та ін.). Сучасними працями, в яких висвітлюється проблема формування інтересу дітей та учнівської молоді до різних видів мистецької діяльності, є дисертаційне дослідження П. Богоноса, С. Жукова, Т. Кротової, Л. Кузьмінської, В. Лапченка, В. Лебедева та ін.

Зарубіжними дослідниками виконано обмежене коло праць з питань творчого розвитку дітей, переважно молодшого шкільного

віку (Е. Асланова, Л. Малиновська, Н. Конишева та ін.), однак практично відсутні наукові праці щодо визначення шляхів залучення дітей дошкільного віку до дизайнерської діяльності. Серед досліджень українських науковців, проблема навчання дошкільників 5–6 років основам дизайну частково розглянута в працях Н. Луцан і Н. Голоти.

Викладення основного матеріалу. Дизайнерська діяльність розглядається науковцями як художнє конструювання, що допомагає людині створювати промислові вироби високого естетичного рівень, які є також зручними у використанні. Ця діяльність дозволяє якнайповніше виявити індивідуальне творче бачення проблеми оновлення навколишнього простору, надання йому більш естетичних і самобутніх рис. На основі теоретичного вивчення наукової літератури нами уточнено сутність поняття "дизайнерська діяльність дітей дошкільного віку". Нею визначається специфічна діяльність дітей дошкільного віку, яка має перетворювальний характер і ґрунтується на засадах художнього конструювання та декорування дитячих виробів.

У своєму дослідженні ми дотримуємося поглядів дослідників Н. Голоти, В. Котляра, Г. Пантелєєва, Л. Парамонової, Л. Лепехової, Н. Луцан, Р. Тафель та ін. стосовно можливості використання у роботі з дошкільниками домірних до віку дітей видів та елементів дизайну. За Г. Пантелєєвим, існують два види дизайну, який можливо використовувати у роботі з дошкільниками:

– дизайн для дітей – це вид художньої діяльності, спрямованої на створення комфортного для дитини матеріального середовища.

– дитячий дизайн – це діяльність (художньо-перетворювального, конструктивного та декоративного характеру), в яку включені самі діти. Цей вид дизайну багато в чому подібний до ручної художньої праці.

В основі дитячого дизайну лежить художнє конструювання, моделювання, малювання, ліплення та декоративне оздоблення [5; 6; 9; 10].

Педагогічна цінність дитячої дизайнерської діяльності визначається можливістю залучення дитини до світу перетворювального та декоративного мистецтва, дозволяє їй якнайповніше виявити індивідуальне творче бачення проблеми оновлення навколишнього простору, надання йому більш естетичних і самобутніх рис.

У практиці ДНЗ використовуються такі види дизайну, адаптовані до дитячої художньої практики: етнодизайн, сценографічний дизайн, об'ємно-просторове та декоративно-просторове моделювання, ляльково-ігровий і ландшафтний дизайн [7].

Важливим для нашого дослідження є характеристика такого поняття, як інтерес. За В. Мухіною, "інтерес є особистісним утворенням, що виявляється в персональній неповторності індивіда, суб'єкта" [8, с. 64]. Особистісними характеристиками інтересу є емоційне забарвлення особистісної причетності, потреба, пізнавальна спрямованість, дієвість. Показниками інтересу є емоційно-особистісне відношення, наявність потреби в діяльності, пошуково-дослідницький характер діяльності, вольові риси, широта та глибина інтересу, його стійкість. Інтерес до художньої діяльності є утворенням, що має персоніфіковану ідентифікацію по відношенню до особи, яка залучена до мистецької діяльності. Л. Венгер визначав інтерес як "мотив, що діє через усвідомлену значущість і емоційну привабливість" [2, с. 52]. Дослідник Л. Роєнко, досліджуючи активність особистості як важливу умову формування інтересу, визначає, що "інтерес є характеристикою активності особистості ... не тільки пізнавальної, але й емоційно-дієвої – тобто, власної активності кожної людини" [11, с. 49].

Аналіз сучасних педагогічних досліджень свідчить про те, що проблему формування інтересу в сфері мистецтва вчені розглядають з різних позицій. Питання формування художніх, та художньо-естетичних інтересів осмислюються в працях Б. Бриліна, О. Дем'янчука, І. Кузави, Л. Косяк, Е. Цибулі. Педагогічна сутність поняття "інтерес" найповніше представлена в дослідженнях О. Бурліної, Н. Гришанович, О. Дем'янчука, З. Морозової, С. Никитюка та ін.

Нами з'ясовано, що інтерес до дизайну як різновиду художньо-перетворювальної діяльності визначається як особлива вибіркова спрямованість особистості на пізнання даного виду мистецтва, як форма вияву потреби в художньо-емоційному переживанні й безпосередньому втіленні художньої ідеї в конкретному виробі [4]. У віці 5–6 років інтерес стає більш пов'язаним із розвитком самооцінки дітей, здібності до довільної поведінки, до вольових дій, що забезпечують подолання труднощів при прагненні до результату, формуючи упевненість дитини в собі та результатах художньої діяльності. Через пізнавальні і практичні дії дитина впритул підходить до

діяльнісного освоєння доступного йому суспільно-історичного досвіду, у міру засвоєння якого відбувається розвиток багатопланових інтересів [6, с. 49].

На основі теоретичного аналізу наукової літератури нами було визначено наступні структурні компоненти, їхні якісні характеристики сформованості у старших дошкільників інтересу до дизайнерської діяльності (когнітивний, мотиваційний, практичний), характеристику яких представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Сутнісна характеристика структурних компонентів сформованості у старших дошкільників інтересу до дизайнерської діяльності

Компоненти	Критерії	Показники
Когнітивний	Уявлення про різні види дизайну (етнодизайну, ландшафтного, дитячого тощо). Елементарні знання про композицію художнього твору. Елементарні знання про колористику художнього твору.	- знає декілька видів дизайну – дизайн одягу, середовища, посуду, кухні, ландшафту тощо на рівні, відповідному до дошкільного віку; - виявляє знання про основи композиції при створенні роботи та за питаннями, що наводять; - визначає у творі основні та художньо доцільні колористичні рішення;
Мотиваційний	Наявність у дитини бажання створювати нові за образами твори. Бажання покращувати зовнішній вигляд твору. Зацікавленість у спілкуванні з творами великої естетичної дії.	- активно включається у обговорення та практичні дії по створенню нового цікавого твору; - пропонує варіанти по декоруванню та конструкційному визначенню твору; - виражає піднесення та радість від спілкування з творами великої естетичної дії при їх розгляданні та аналізі;
Практичний	Уміння працювати в різних техніках. Уміння використовувати різні матеріали.	- виявляє сформовані навички роботи у різних техніках; - уміє працювати з широким колом декоративних, конструкційних та технологічних матеріалів.

Нами також було визначено рівні сформованості у старших дошкільників інтересу до художньо-перетворювальної діяльності (достатній, середній, низький).

На теоретичному рівні дослідження нами було визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, що сприяють розвитку інтересу дітей старшого дошкільного віку до дизайнерської діяльності. Ними є:

- наявність персонально значущих характеристик інтересу старших дошкільників до дизайн-діяльності;
- високий рівень кваліфікації вихователів у галузі художньо-перетворювальної (дизайнерської) діяльності;
- наявність предметно-розвивального середовища як чинника реалізації художньо-творчих здібностей дошкільників 5–6 років.

З метою перевірки визначених організаційно-педагогічних умов нами було проведено експериментального дослідження стану практики ДНЗ щодо формування у дітей старшого дошкільного віку інтересу до дизайнерської діяльності. Дослідження проводилося на базі ДНЗ № 23 м. Ніжина з 02.2011 до 02.2012 рр. До проведення експериментальної частини дослідження було задіяно 30 дітей старшої групи означеного ДНЗ та 10 його педагогів. Зважаючи на терміни виконання наукової роботи, проведення формувальної частини дослідження обмежувалося реалізацією розробленої нами програми та проведенням контрольного зрізу. Поділ досліджуваних дітей на експериментальну й контрольну групи не здійснювався.

Завданнями експерименту нами було визначено:

Вивчити практику ДНЗ по добору засобів і форм проведення художньо-конструювальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку щодо перевірки їхньої ефективності та різноманітності.

Визначити рівень уподобань, практичних умінь та обізнаності дітей 5–6 років у галузі дитячого дизайну.

Визначити рівень компетентності вихователів у галузі художнього конструювання (дизайну) як чинника формування інтересу дітей 5–6 років до дизайну.

При проведенні дослідження ми виходили з такої гіпотези: формування інтересу у дітей 5–6 років до дизайнерської діяльності буде успішним, якщо задля цього у практиці ДНЗ будуть створені необхідні організаційно-педагогічні умови розвитку інтересу дітей старшого дошкільного віку до дизайнерської діяльності.

Програма експерименту передбачала реалізацію трьох етапів. Її методика включала у себе два напрями роботи: роботу з дітьми старшого дошкільного віку та педагогічним персоналом ДНЗ.

У ході констатувального експерименту нами використовувався наступний діагностичний інструментарій: у якості основних методів дослідження: індивідуальна бесіда з дітьми; розглядання ілюстрацій зі зразками дизайнерського інтер'єру; вивчення продуктів праці дітей (аналіз дитячих робіт); виконання попередніх творчих робіт; метод "Мистецької палітри" (на прикладі виробів етнодизайну); серед допоміжних методів дослідження було обрано аналіз матеріальної бази старшої групи та анкетування вихователів.

За результатами констатувальної частини експерименту з'ясовано, що діти 5–6 років недостатньо володіють елементарними знаннями про види та засади дитячого дизайну; їх емоційний відгук на художні образи в мистецьких творах відбувається не асоціативно, а спонтанно, прагнення створювати роботи в новітніх цікавих техніках не підкріплені відповідними вміннями. На підставі аналізу показників констатувального етапу експерименту встановлено кількісні та якісні характеристики сформованості інтересу дошкільників 5–6 років до дизайнерської (художньо-перетворювальної) діяльності. Відтак до низького рівня віднесено 75 % дітей, до середнього рівня – 20 %. Кількість дітей, які виявили високий рівень, становила лише 5 %.

У дошкільних навчальних закладах формування у старших дошкільників інтересу до дизайнерської (художньо-перетворювальної) діяльності відбувається безсистемно й фрагментарно, позаяк $\frac{3}{4}$ з опитаних педагогів виявили розмите розуміння понять художньо-перетворювальної та специфічно дизайнерської діяльності, отже рівень їхньої професійної кваліфікації до проведення роботи художньо-перетворювального напрямку визнаний як недостатній. 60 % педагогів ДНЗ визначили пасивну співпрацю з членами родин вихованців; 50 % з них – несформованість уявлень про потребу й творчі можливості дитячого дизайну; 70 % педагогів засвідчили нестачу відповідного методичного забезпечення, слабку обізнаність з технологією використання декоративно-оздоблювальних матеріалів.

Аналіз одержаних даних експериментального дослідження є об'єктивною підставою для твердження про недостатню увагу до

проблеми формування у старших дошкільників інтересу до дизайнерської (художньо-перетворювальної) діяльності.

З метою коригування стану практики ДНЗ щодо використання у ній засад дитячого дизайну та формування у дітей 5–6 років інтересу до занять цим видом художньої діяльності нами було розроблено експериментальну програму "Маленькі чарівники" ("Вчимося створювати світ краси"). Метою запровадження даної програми стало ознайомлення дітей старшого дошкільного віку із засадами та видами дизайнерської діяльності з метою підвищення їхнього інтересу до даного виду роботи. Реалізацію експериментальної програми було спрямовано на розв'язання наступних педагогічних завдань: формування у дітей 5–6 років уявлень і знань про види дизайну (етнодизайн, фітоаранжування, сценічний дизайн, декоративно-просторове конструювання) та основи технік художньо-перетворювальної (дизайнерської) діяльності (орігамі, ікебана, декорування, флористика); утвердження та закріплення позитивних вражень і переживань у процесі ознайомлення з різноманітними аспектами дизайну; формування умінь і навичок дизайну у власній практичній діяльності. У запропонованій програмі передбачено використання широкого кола елементів дизайну, художніх технік; до програми додано ряд протоколів занять, які дозволить вихователю удосконалити навчальну роботу, поглибити власні знання у цій галузі.

Також нами проводилася робота по підвищенню рівня обізнаності педагогів ДНЗ з особливостями використання засад дизайну у практичній роботі зі старшими дошкільниками. Обраний нами напрям "Консультативно-просвітницька робота з педагогами" було зорієнтовано на удосконалення професійної підготовки педагогів до більш ефективного та повноцінного використання елементів дизайну у різних формах художньо-творчої роботи з дітьми. Нами було проведено різноманітні форми занять щодо підвищення методичного рівня педагогічного колективу ДНЗ, як-от: зустріч "за круглим столом" на тему "Сучасне мистецтво в роботах наших дітей", семінар "Дизайн: це мистецтво чи реалії нашого побуту?", диспут "Чи сучасний я вихователь? (мистецького спрямування)", консультація "Організація дизайнерського гуртка у ДНЗ".

Очікуваний результат запровадження експериментальної програми визначається підвищенням ефективності виховного впливу на процес формування у старших дошкільників інтересу до (дизайнерської) діяльності.

Зіставлення даних констатувального й контрольного етапів експериментального дослідження дозволили дійти висновку про ефективність роботи по розвитку інтересу дітей старшого дошкільного віку до художньо-перетворювальної (дизайнерської) діяльності. Чисельність дітей з високим рівнем зросла з 5 % на констатувальному етапі до 40 % по запровадженню програми. Середній рівень посіло 35 % дітей, залучених до процедури контрольного зрізу проти 20 % показників їхніх відповідей на констатувальному етапі експерименту. Наприкінці дослідження на низькому рівні залишилось 25 % дітей, яких констатувальний експеримент виявив 75 %.

Висновки. У даній статі представлено результати проведеного дослідження організаційно-педагогічних умов формування інтересу до дизайнерської діяльності у дітей 5–6 років в умовах дошкільного закладу. Згідно з отриманими результатами можна констатувати, що запровадження у практику ДНЗ сучасних підходів до розвитку у дитини дошкільного віку творчості та креативності, заґрунтованих на різних видах мистецької діяльності є актуальним та ефективним. Нами відзначено перехід дітей до якісно вищого рівня сформованості інтересу до дизайну, підвищення рівня їхніх умінь у художньо-конструкторській діяльності.

Результати проведеного нами дослідження не вичерпують глибини та важливості обраної проблеми. Подальшого дослідження вимагають питання запровадження у практику ДНЗ системи методичних заходів по підвищенню інтересу дітей 5–6 років до занять дизайнерською (художньо-перетворювальною) діяльністю.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, Академія педагогічних наук України; Наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. – М. : Знание, 1973. – 96 с.
3. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 15–16.
4. Дубас К. Розвиток чуттєвої та емоційної сфери дошкільників засобами зображувальної діяльності / К. Дубас // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 2. – С. 46.
5. Корчинова О.В. Декоративно-прикладное творчество в детских садах / О. В. Корчинова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 128 с.

6. Котляр В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей [навч. посібник] / Володимир Пилипович Котляр. – К. : Кондор, 2006. – 200 с.

7. Матвієнко С. І. Художня праця та основи дизайну: Навчально-методичний посібник / С. І. Матвієнко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 44 с.

8. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1981. – 240 с.

9. Пантелеев Г. Н. Детский дизайн / Г. Н. Пантелеев. – М. : Карапуз-дидактика, 2006. – 192 с.

10. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду : [уч. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Л. А. Парамонова. – М. : Академия, 2002. – 192 с.

11. Роєнко Л. М. Прийоми стимулювання активності молодших школярів у предметно-перетворювальній діяльності / Л. М. Роєнко. – К. : Либідь – 128 с.

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕГІОНАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: АНАЛІЗ НАУКОВОГО ДОСВІДУ

Ляшенко Т. В.

У статті аналізується науковий досвід регіонально-культурологічних досліджень, наголошується на їх цінності в загальноукраїнському культурологічному контексті.

Історія культури у кожній країні є однією зі стрижневих основ загальної історичної науки. Саме у межах цієї науки, з одного боку, змальовується картина соціокультурного та мистецького розвитку, з іншого – історія культури виступає головним знаряддям історичної доктрини будь-якого суспільства.

В Україні донедавна історія культури була тільки частиною історичної науки і не складала окремої галузі. Головними векторами історичних досліджень були суспільно-політичні та громадські процеси. Історико-культурним проблемам здебільшого відводилася вторинна роль. Фактично тільки на початку 90-х років ХХ століття цей напрям досліджень набув наукового значення й увійшов до складу самостійної науки – культурології. Актуальність статті зумовлена необхідністю осмислення значення регіональних досліджень із сучасних світоглядних методологічних позицій.

Метою статті є аналіз теоретичного усвідомлення важливості регіональних досліджень у галузі сучасної української науки.

Базисом культурології, її джерелом виступають філософія, історія, психологія, мовознавство, мистецтвознавство, музикознавство

тощо. Таке взаємопроникнення різних сфер наукового знання, поперше, призводить до розподілу цієї наукової галузі на два типи – теорію та історію, по-друге, сприяє створенню цілісної культурної моделі світобачення.

Культурологічна наука розвивається за різними напрямками, основні з яких семіотичний (Ю. Лотман), літературознавчий (Д. Лихачов, С. Аверинцев), діалогічний (В. Біблер), історичний (О. Гуревич, М. Попович) та інші.

Історичний напрямок культурологічної науки репрезентують праці, де досліджуються історичні епохи, характеризується те чи інше суспільство або певний регіон, аналізуються здобутки окремого народу чи творчої особистості, що в сукупності створюють окремий локальний культурний простір. Таке різнобічне вивчення кожного регіону із подальшим порівняльним аналізом результатів є одним із найбільш плідних методів дослідження у сучасній науці: "Історично зумовлене співставлення різних, але хронологічно й географічно близьких культур дає можливість набагато краще пізнати кожна з них у їх особливостях і водночас усвідомити загальні закономірності культурного розвитку людства" [5, 8].

Виходячи з цього, зазначимо, що розвиток історичного напрямку може відбуватися двома шляхами: 1) загальний; 2) регіональний. Адже будь-яка історія має "свої внутрішньо-регіональні, культурно-конфесійні особливості, архітектоніку, що характеризується за місцем проживання основної маси її носіїв, географічним положенням, традиціями, патріотизмом тощо" [4, 9].

Регіонально-культурологічні дослідження відрізняються від суто історико-краєзнавчих. Ключову роль в історико-краєзнавчих розробках відіграє емпіричний метод, тобто виявлення й описання конкретних історичних фактів, характерних для відповідного регіону, без особливих узагальнень та докладного аналізу зібраного матеріалу. Наукова цінність історичного краєзнавства як локальної наукової галузі полягає передусім у тому, що у таких працях зібрано й систематизовано вкрай важливі факти, вагомі джерела й часто рідкісні матеріали, які стануть основою для подальшого наукового осмислення – що, власне, і є завданням історичної регіональної культурології.

У регіонально-культурологічних дослідженнях враховується не тільки значення будь-якого факту в масштабі окремого регіону, але

й з'ясовуються його зв'язки з аналогічними явищами інших регіональних систем, тобто здійснюється вихід у позарегіональну сферу. І, як наслідок, аналізується цінність історико-регіонального фактажу вже в загальноукраїнському культурологічному контексті.

Останнім часом у культурологічних працях усе помітнішими стають спроби спростувати традиційну для історичної науки думку про другорядну роль периферійних міст в історії національної культури та їх загалом невелике значення в суспільному соціокультурному просторі: "головними визначальними поняття "провінція" (або "провінціалізму" як явища) є своєрідна розміреність, консерватизм у сприйнятті навколишнього світу, монотонність, навіть, рутинність життя і, обов'язково, усвідомлення себе як антипода до імпульсивного (столичного, наприклад) життя (бурхливого, небезпечного, виснажливого тощо)" [3, 84].

Автори досліджень у сфері регіональної культурології доводять, що розвиток культури будь-якої нації повинен тлумачитися у ракурсі історичної вертикалі: кожен конкретний факт має розглядатися і як цілісне та самодостатнє явище, і як компонент усієї національної культури – зі специфічними регіональними ознаками і водночас із урахуванням взаємовпливів та взаємозв'язків із культурними досягненнями інших регіонів.

У контексті даної проблематики назвемо кілька системних особливостей, за якими можна визначити суть та цінність того чи іншого культурного регіону:

- географічне положення;
- соціальна база регіону, що складалася протягом багатьох історичних періодів;
- етнофольклорний фактор, який здебільшого впливає на досягнення відповідного рівня розвитку культури;
- культурний ландшафт, куди входять археологічні пам'ятки архітектури, музична культура, образотворче мистецтво та цілий ряд інших компонентів;
- основні види культурної діяльності в регіоні – і ті, що характерні для усієї національної культури, так і ті, які властиві лише даному конкретному регіону;
- історико-світоглядна система, тобто культурний погляд, що формувався в конкретному регіоні упродовж тривалого часу.

Висвітлюючи головні вектори регіонально-культурологічних досліджень, зазначимо, що в Україні вони мають багатовікову

історію, написану як вітчизняними, так і зарубіжними авторами. Приміром, ще у X столітті (1037–1039) укладаються історичні хроніки (Києво-Печерський монастир). Надалі вводиться система літописання окремих князівств (Галицько-Волинський літопис, 1202–1292). Протягом XV–XVIII століть виходять Густинський (1597), Межигірський (1393–1649), Хмільницький (1636–1650) літописи.

Упродовж XVIII–XIX століть формується українська етнофольклорна школа, яка стає основним підґрунтям для історико-регіональних наукових розробок. Так, Г. Калиновський у 1777 році написав працю "Описание свадебных пространственных обрядов в Малой России и Слободской украинской губернии", а у 1819 році вийшов його "Опыт собрания старинных малороссийских песен" [1, 7].

У загальносвітовому руслі розвивається і музична фольклористика, маючи і свої індивідуально-регіональні відмінності. Поглиблюється філософський аналіз народної творчості, розробляються нові принципи систематизації фольклору. Так, наприклад, порівняльно-історичні методи етнорегіональних досліджень застосовували Б. Барток (1881–1945), Л. Куба (1863–1945) й інші. У цьому контексті українську музичну фольклористику яскраво представляти Ф. Колеса, К. Квітка.

В Україні активні етнофольклорні регіональні дослідження здійснювалися силами численних культурних товариств. Приміром, Етнографічна комісія наукового товариства імені Т. Шевченка у Львові (1894) під орудою І. Франка, Ф. Колеси, В. Гнатюка; Історико-філологічне товариство при Харківському університеті (1877–1919); Українське наукове товариство у Києві (1907–1921); Етнографічна комісія ВУАН (1921–1933), керована К. Квіткою. Активно публікувався зібраний фольклорний матеріал, який систематизувався за різними принципами, зокрема жанровим, територіальним та регіональним. Для сучасних регіональних розробок, культурологічних зокрема, найбільш цінними є видання, у яких використані два останні типи систематизації.

Як уже зазначалося, культурологія тісно пов'язана з іншими гуманітарними науками. Так, регіональний напрямок культурологічних розробок спирається на результати досліджень різноманітних галузей знання. Назвемо декілька яскравих прикладів.

У наукових працях з географії і демографії йдеться про специфічні особливості населення регіону та його культури, характер

розселення, специфіку географічного положення й адміністративно-територіального устрою, демографічну ситуацією тощо.

Суттєвому розширенню знань сприяє краєзнавча практична діяльність. Наукові експедиції, результатом яких є відкриття археологічних пам'яток на території регіону, дають безцінний матеріал для наукових досліджень, забезпечують достовірність отриманих результатів, – загалом дають можливість глибше пізнати історію краю.

Зв'язок історико-культурних розробок локально-регіонального характеру з літературою яскраво простежується у творчості українських письменників і поетів, у працях яких постійно розкриваються особливості провінційного життя.

Особливе світобачення культури крізь призму регіональних ознак застосовується в образотворчому мистецтві. Художні композиції провінційних хат та інших будівель; візерунки плахт, посуду, скринь, печей; класичні мотиви народного орнаменту того чи іншого краю збагачують знання про мистецтво окремих регіонів, сприяють ретельнішому дослідженню вітчизняної культури.

Проблема вивчення музичної культури нашої країни у її регіональному розмаїтті не лише не втратила своєї актуальності, а й видається достатньо пріоритетною, якщо взяти до уваги численні наукові музикознавчо-краєзнавчі розробки. Проте окремі регіони України досліджуються з різним ступенем інтенсивності. В останнє десятиріччя спостерігаємо спалах зацікавленості музичним життям Західної України, яке різнобічно висвітлено у дослідженнях учених-істориків та мистецтвознавців: М. Черепаніна, О. Попович, Й. Шиманського, Р. Дудик. У цих наукових розробках в історичному контексті ґрунтовно розглянуто розвиток різних сфер музичної культури Галичини, Волині, Прикарпаття, Перемишля. На основі аналізу джерел створено структурну модель усієї культури, простежено еволюцію музичних зв'язків Західної України з Наддніпрянщиною і Західною Європою. У контексті суспільно-політичних обставин проаналізовано вплив музичної діяльності на суспільно-громадські процеси в Україні.

Загалом досить докладно опрацьовано і проаналізовано народнопісенну культуру Слобожанщини у праці В. Осадчої. Автор ретельно досліджує закономірності побутування пісенної культури усної традиції і жанрово-стилістичні особливості музичного діалекту регіону в останню чверть ХХ століття.

Музичне життя Сумщини і Катеринославщини у працях Г. Локощенко і В. Мітлицької досліджено з використанням комплексного підходу у вивченні музично-культурних явищ і мистецьких тенденцій зазначених регіонів. Завдяки цьому підходу ретельно характеризуються основні історичні вектори, притаманні українській музичній культурі кінця XIX – початку XX століття.

Особливу увагу регіональним проблемам у своїй праці приділяє Ю. Лошков, який докладно аналізує історію музичної освіти Слобідської України. Автор висвітлює процес генезису й еволюції народно-інструментального академічного мистецтва на Харківщині.

Грунтовно досліджено музичну діяльність української еміграції в Чехословаччині. Автор дисертаційного дослідження О. Мартиненко стверджує, що докладне вивчення цієї проблеми дає можливість більш об'єктивно й цілісно відтворити процеси розвитку української музичної культури 20–30-х років XX століття.

Регіональні особливості розвитку культурного середовища Києва кінця XIX – початку XX століть як центру культурного регіону проаналізовано в роботі Ю. Зільбермана. Автор доводить, що поняття "культурний регіон" – це великий ареал, виокремлений на ґрунті взаємодії адміністративно-територіальних і соціокультурних чинників [2, 5].

На сьогодні створено чимало праць, присвячених проблемам історії культури Чернігівського регіону. Це, насамперед, мистецтвознавчі праці Л. Дорохіної, І. Белосветової, О. Кавунник; культурологічна – О. Васюти, філологічна – С. Пономаревського, історичні – В. Маліневської і В. Ткаченко, педагогічна – С. Матвієнко.

Отже, спектр історичних і мистецтвознавчих досліджень щодо проблем розвитку регіональної художньої культури досить широкий. Їх осмислення під кутом зору заявленої проблематики дає можливість окреслити й реконструювати цілісну картину формування традицій культурного життя будь якого регіону, відтворити соціокультурну атмосферу та спрогнозувати пріоритетні напрямки історико-культурного розвитку як краю, так і загалом всієї України.

Література

1. Бокань В., Польовий Л. Історія культури України. – Вид. 20, доп. / В. Бокань. – Київ, 2001. – 252 с.
2. Зільберман Ю. Володимир Горовиць у культурному середовищі Києва кінця XIX – початку XX століття: Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства / Ю. Зільберман. – Київ, 2004. – 17 с.

3. Зозуля С. Роль провінціалізму у долі професора І. Г. Турцевича / С. Зозуля // Література та культура Полісся: Збірник статей. – Вип. 18. – Ніжин, 2002. – 249 с.

4. Історія української культури: Збірник матеріалів і документів / За ред. С. М. Клапчука. В. Ф. Остафійчука. – Київ : Вища школа, 2000. – 607 с.

5. Історія світової та української культури / В. Греченко, І. Чорний, В. Кушнерук, В. Режко. – Київ : Літера, 2000. – 463 с.

"ЩЕДРИК" АНАЛІЗ-STRETТА

Кузик В.

Стаття присвячена дослідженню історичного, музичного, вербального, нумерологічного, графічного векторів нотного тексту хорової обробки "Щедрик" М. Леонтовича як унікального явища світової музичної культури.

Ключові слова: "Щедрик", М. Леонтович, щедрівка, колядка, опрацювання та обробка народної пісні.

Незаперечно, "Щедрик" в опрацюванні М. Леонтовича став унікальним явищем світової культури. Він привернув увагу мільйонів, з-поміж яких були й музиканти, фольклористи, філологи, філософи та теологи. Первісний архетип із серії так званих "Народних примітивів" – мотив з 4-х звуків у межах півторатону, – з прадавніх часів сприймався нашими пращурами, ще язичниками, мов магічна формула, що заворожувала, гіпнотизувала людину. Головним психологічним фактором дії цієї "магії" була безперервність повторюваності мотиву – *ostinato-stabilitas*. Навіть сила слова (*werbe*) поступилася перед музично-психологічним началом. Це явище, переконана, привернуло увагу такого геніального МАГА від музики як М. Леонтович, коли він обирав зразки для свого композиторського шкіцу.

Вивчення нотного тексту "Щедрика" дозволило вирізнити 5 векторів аналізу (без сумніву, при достатній прискіпливості їх може бути більше). А саме: I. Історичний; II. Музичний; III. Вербальний;

IV. Нумерологічний; V. Графічний. Так як у підзаголовок взято термін "stretta" – тобто "стисло", – спробую конспективно викласти думки.

I. Історичний вектор. На рукописі "Щедрика", надісланого О. Кошицю, стоїть дата 18 серпня 1916 р. Я. Юрмас (Юрій Масютин) зазначив, що текст взято зі "Збірничка найкращих українських пісень з нотами" 1913 р., ч. IV К. Поліщука – М. Остаповича (№ 23, с. 18)². Проте, за згадкою Б. Яворського, поліфонічні вправи з мотивом-ostinato "Щедрик" розпочалися ще 1910 р. Логічно припустити, що М. Леонтович обрав фольклорний зразок, знайомий з дитинства, який побутував на Поділлі (можливо, й сам змалку зашедрував не одну цукерку). У К. Поліщука – М. Остаповича він взяв тільки слова, записані збирачем на Волині в м. Краснопіль Житомирського повіту. (Що ж, музиканти завжди гірше запам'ятовували слова, аніж наспів). Знайомство з надрукованим текстом дало простір митцю для більш широкого розгортання музичного матеріалу, а, можливо, й зміни первісної поліфонічної концепції будови на синтетичну – з уведенням гармонічно-гомофонних прийомів³. Як бачимо, процес опрацювання "Щедрика" продовжувався 6 років. Недаремно! Феноменальний успіх у Києві в Різдвяних концертах студентського хору під орудою О. Кошиця в 1916 р. (тобто за новим стилем 7 січня 1917 р.) став для "Щедрика" першим щаблем сходження до світової слави⁴.

II. Музичний вектор. Головне зерно твору – 4-х звучний мотив. Він повторюється ostinato з проведенням у всіх партіях 68 разів! Ці зерна – ніби блискотливі перлинки, розсіпані у просторі, з яких плететься барвиста звукова селянка-гердан. М. Леонтович вдається до використання розмаїтих технік композиторського письма, не порушуючи однак святого принципу Perpetuum mobile – ostinato. Які ж це прийоми?

² Микола Леонтович. Хорові твори / Ред.-упоряд. Кузик В. – К., 2005. – С. 342.

³ Рекомендую познайомитися зі ст.: Горюхіна Н. Гармонія в обробках народних пісень М. Д. Леонтовича // Українська радянська музика. – К., 1962. – Вип. 2.

⁴ "Щедрик" М. Леонтовича вперше надруковано 1918 р. у збірці "З народної пісні". Того року за універсалом гетьмана І. Скоропадського інтенсивно стала впроваджуватися україномовна культура, наука й освіта.

Нанизування "зерен-перлинок" на "нитку"-лінію (5–12 тт.: "Вийди, вийди, господарю..."). Митець творить протискладання до теми низхідного лінійного плану (за натуральним мінором).

Рефлексії – "віддзеркалення" цих зерен у верхнетерцевій вторі. Цей прийом часто зустрічаємо і в народному співі (особливо північно-західних регіонів), і в сакральному, зокрема, він є характерною прикметою Київського церковного розспіву (13–16 тт. і останній 68 тт.: "Там овечки покотились...", "ластівочка").

Пом'якшення гармонічного "поля" твору. Чуємо плагальні заключні кадансування: S–T. Замість вживання функцій у основному вигляді, що фіксують дещо "тяжкуваті" для слуху басові основи, М. Леонтович використовує більш ніжну VI ступінь – і як основу власне тризвуку VI, і як терцію S6 (ті ж 13–16 тт.: "Там овечки покотились...").

Бурдон. Перед кульмінацією композитор ефектно використовує прийом "бурдонної педалі" в басів, що активно нагнітає загальну атмосферу звучання (17–20 тт.: "В тебе товар весь хороший...").

Жанрова характерність. Кульмінація на f вирізняється тим, що малюнок й ритміка сопранової партії своїми абрисами нагадують мелодику українських народних козачків (цілий ряд дослідників вказували на скерцозну природу кульмінації). У цьому періоді (куплеті), здається, з найбільшою силою виявилася національна природа генія Майстра (21–24 тт. :||: "В тебе товар весь хороший...").

Утвердження логічного балансу звукових ліній. Це відбувається у зоні відходу після кульмінації, затухання динаміки. Спостерігаємо своєрідну "поліровку" полотна після штрихово акцентованої фрази. Для того М. Леонтович використовує *legat'*не проведення верхнього тетраходу мелодичного мінору (25–28 тт.: "В тебе жінка..."). По суті, це друге висхідне лінійне протискладання, органічно пов'язане з першим (5–12 тт.). Стає очевидно, наскільки "грамотно" з позицій музичних премудрощів було введено друге протискладання: якщо вгору мелодичний мінор, то вниз за всіма правилами – натуральний. Весь авторський "ребус" у тому, що від початку твору ми чули низхідний тетраход натурального мінору, який – це ми розуміємо тільки тепер (!), – композитор використовує не як спеціально обраний лад всієї композиції, а як "відповідь" на висхідний тетраход мелодичного мінору.

III. Вербальний вектор. На сьогодні утвердилося три варіанти тексту "Щедрика" (ще у 1920-ті роки за кордоном були спроби зробити переклади української щедрівки французькою, англійською, але вони ненадовго прижилися в культурному обігу)⁵. І з кожним з них пов'язана окрема інформація. Можливо, філологи й фольклористи зможуть докладно проаналізувати їх природу, а ж окреслю лише окремі позиції.

1. Текстова першоджерело пов'язано з дохристиянською добою, коли новий рік починався ранньої весни – з поверненням в Україну ластівок. Прикметно, композитор подає слова "щедрик", "щедрівочка" тільки в тематичному проведенні й ні разу не бере їх до фактурної розробки. Вони, насправді, мають настільки "ароматну" силу вербального звучання, що використані в інших шарах могли б "замутити" загальний колорит. Цікаво, в куплеті з висхідним legato (25–28 тт.) для сопрано він взяв слова "В тебе жінка хороша", хоча до вибору було ще два варіанти: а) "Хоч не гроші" б) "то полова". Ніби й деталь – але показова!

2. Другий текстовий варіант – "Ой на річці, на Ордані". Його записано добрим знайомцем М. Леонтовича, вчителем співу з Тульчина Ф. Лотоцьким у с. Паланка Гайсинського повіту на Поділлі в грудні 1916 р.⁶ Поширення цієї текстової версії в середовищі подільської інтелігенції, священництва, селян засвідчило жанрову метаморфозу твору, а саме – переведення його зі щедрівок до колядок, пов'язаних з темою народження Христа. Інша географія, інша пора року. Цю текстову версію вже у наш час – від 1980-х років вперше представив з хором "Відродження" відомий хормейстер і науковець М. Юрченко, після чого його підхопили хори "Київ", "Хрещатик", "Пектораль", ансамблі "Фавор", "Аніма" та багато інших колективів. При виконання цього тексту повністю зберігається агогіка, темпо-ритміка та динаміка, властиві співу власне "Щедрика".

⁵ Більш докладно див.: Карась Г. Феномен «Щедрика» в обробці Миколи Леонтовича у світовому комунікаційному просторі ХХ ст. // Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Вип. 12. – С. 343–347.

⁶ Микола Леонтович. Хорові твори / Ред.-упоряд. Кузик В. – К., 2005. – С. 367.

3. Після тріумфальної ходи світами разом з капелою О. Кошиця (то окрема й довга оповідь!) наш "Щедрик" отримав англломовну версію тексту⁷. Ні, це не переклад з української, а цілком оригінальний вірш, відповідний жанру колядок, і співалося в ньому про різдвяні дзвони: "Hark how the balls" / "Виразно чути дзвіночки". Його в 1930-ті рр. склав диригент-хормейстер, вчитель музики Пітер Вільховський (прізвище красномовно свідчить про етнічне походження автора слів), а надруковано вперше слова з музикою в США в 1936 р. фірмою "Carl Fisher, Inc." під назвою "Carol of the Balls" – "Колядка дзвіночків". При виконанні цього тексту помітно змінюється акцентуація складів та агогіка. Адже кінцеве у ключовій фразі (зерні) "balls" потребує явного наголосу. Натомість спів слів "ластівочка" чи "Ордані" передбачає затухання звучності останнього складу, а іноді його в коді – на зразок народного співу – просто знімають ("лас-ті-воч..."). Таке аж ніяк не допустимо з односкладовим іменником "balls". То ж, думається, український "Щедрик" в англломовній версії звучить дещо "hard" – жорстокіше й дійовіше⁸.

IV. Нумерологічний вектор. Означений аспект аналізу народився під впливом загально знаної "Гри в бісер" Г. Гессе. Просто було цікаво – поррахувати виокремлені мною тематичні зерна й подивитися, що з того вийде? Напрочуд коротко:

68 разів повторено "зерно" + 4 рази показано його з верхнетерцевим віддзеркаленням + 1 раз у коді = 73, що при перерахуванні $7 + 3 = 10$; цифра 0 не враховується, залишається цифра 1 = символ "Deus", "Бог".

V. Графічний вектор. Імпульсом для нього стали дослідження у сфері синтезу мистецтв, зокрема, світломузика, якою в 1919–1920 роках переймався М. Леонтович. Сьогодні експериментальні пошуки в цій галузі вийшли на рівень створення художніх картин за нотними текстами Саме так! І відповідно кожної ноти – її висоті-кольору й тривалості вимальовуються образотворчі полотна. Зокрема, дослідник із Санкт-Петербурга, скрипаль і художник В. Афанасьєв написав полотна за скрипковою "Чакоюю" Й. С. Баха

⁷ Про це йдеться у документальному телефільмі "Щедрик" (реж. М. Стогній, сценарист В. Кочур). – УТБ, 2011.

⁸ Особливо такий характер помітно в зарубіжних інструментальних транскрипціях.

та "Ave, Maria" Ф. Шуберта (соло з камерним оркестром). Якщо їх спроекувати через комп'ютер на монітор, то курсором можливо простежити кожну ноту.

Відомо, що твори М. Леонтовича ряд дослідників і поетів називають "діамантом, ограненим рукою Генія". Я маю скромніші статки до порівняння, але не менш цінні за значимістю – це українські вишивки й селянки-гердани, які вправно мережать золоті руки наших майстрів. То ж мені, як людині закоханій у вишивку й селянку, забажалося поглянути на Леонтовичевого "Щедрика" з образотворчих позицій. І диво – "Щедрик" постав переді мною в абрисах ніжної квітки, де яскраво виокремилосся 6 елементів: 1. "зерно" (але двояко: у прямому виді та терцевій рефлексії); 2. лінеарне "стебло"; 3. листячко із "зубчиками"; 4. хвилясті "трави-ковилі"; 5. ґрунт – бурдон; 6. бутон квітки. Можливо збагатити малюнок квітки наслоєнням всіх 68 мотивів-пелюсток. Але це краще зробити у техніці 3-D. Ця квітка раптово сама проросла в моїй уяві. Як людина містичного складу вірю, той графічний образ нав'яз мені Микола Дмитрович, за що безмежно вдячна йому!

На завершення дозволю висловити думку: в зв'язку з тим, що нині за програмою ЮНЕСКО заносяться у реєстр всі вагомні культурні явища, закликаю звернутися до цього високошановного органу з пропозицією про визнання "Щедрика" М. Леонтовича духовним надбанням людства.

МУЗИЧНА ГОГОЛІАНА

Кавунник О. А.

Стаття присвячена творам українських та зарубіжних митців XIX–XXI ст. на літературні сюжети Миколи Гоголя, їх значенню в контексті музичного мистецтва, художньо-естетичного виховання прийдешніх поколінь.

У творах української та зарубіжної музичної культури існує багато прикладів звертання митців до літературних сюжетів Миколи Гоголя. Письменник залишив світу національну стихію, історію,

народні традиції, музично-поетичний фольклор України, які привертали й привертають увагу музикантів-композиторів, диригентів, співаків, діячів театру та кіно України, Росії, Чехії кінця ХІХ – початку ХХІ ст. Донині приваблює мистецька естетика Гоголя, сутність якої криється в гуманізмі, як невід’ємній складовій його українського світогляду, розкритті величі людського духу, залученні своїх читачів і глядачів до народної образності, народного світоспоглядання, народної психології та естетики. Недарма Т. Г. Шевченко високо оцінював М. В. Гоголя саме за його сердечність і любов до людини. Російський публіцист і мистецтвознавець В. В. Стасов писав у спогадах: "Тогдашний восторг от Гоголя – ни с чем не сравним. Его повсюду читали точно запоем. Необыкновенность содержания, типов, небывалый, неслыханный по естественности язык, от роду еще не известный никому юмор – все это действовало просто опьяняющим образом"(8, 1626).

Метою статті є бажання ствердити світову значущість М. Гоголя, який органічно і колоритно явив Україну світові. Він зацікавив прийдешні покоління історією та правдою життя народів України та Росії. Свідченням стала різножанрова мистецька творчість його послідовників, діячів культури й мистецтвдругої половини ХІХ – початку ХХІ ст. Так, за творами письменника означений період написано три балети, більше 30-ти опер українських та російських композиторів. За 1909–2009 рр. було створено близько 40 фільмів, в числі яких три (!) екранізації повістей "Вій", "Ревізор", "Різдвяна ніч", шість фільмів про Гоголя. В низці нинішніх новацій, присвячених постаті Гоголя, став відкритий в Києві у 2008 році "ГогольFest" – міжнародний фестиваль сучасного мистецтва в п’яти номінаціях: театр, музика, кіно, література, візуальне мистецтво. Отже, симбіоз дивовижної особистості Миколи Гоголя, в якому органічно взаємодіяли таланти письменника, історика, філософа, фольклориста, театрального драматурга, актора ХІХ ст., тепер органічно і цілісно представлений в наступниках ХХ – початку ХХІ ст.

Першими до спадщини Гоголя звернулися композитори. Це були росіяни М. Глінка із задумом написати "Тараса Бульбу" та О. Серов з бажанням створити "Майську ніч". Завдання для них виявилось певною мірою важким. "Сюжет требовал музыки "украинской", форм, следовательно, самостоятельных" (7, 69). Утім, вже 1868 р. композитор М. Мусоргський написав оперу "Женитьба".

Згодом, повісті, оповідання письменника впродовж 1880-х років XIX – початку XX століть стали в основі 20-ти опер російських композиторів. Це, зокрема опери М. Римського-Корсакова ("Майська ніч", "Ніч перед Різдом"), М. Мусоргського ("Сорочинський ярмарок"), П. Чайковського ("Черевички", "Іван Мазепа"), Д. Шостаковича ("Травці", "Ніс"), Р. Щедрина ("Мертві душі"), О. Холмінова ("Шинель", "Коляска"), Г. Банщикова ("Як посварилися Іван Іванович з Іваном Никифоровичем"), В. Кузнецова, Ю. Буцко ("Записи божевільного"), М. Вайнберга ("Портрет"), балети В. Соловйого-Седого, О. Чайковського тощо. В жанрі інструментальної музики Рапсодію для оркестру "Тарас Бульба" створив чеський композитор Леош Яначек. Сучасне прочитання гоголівських творів презентував Костянтин Меладзе музикою до мюзиклів "Вечори на хуторі поблизу Диканьки" (2002 р.), "Сорочинський ярмарок" (2004 р.).

Яскраву сторінку в світовім опернім мистецтві кінця XIX – початку XXI ст. створили українські митці на чолі з фундатором національної композиторської школи Миколою Лисенком ("Різдвяна ніч", "Утоплена", "Тарас Бульба"). У XX ст. до гоголівських сюжетів звертаються композитори Я. Ярославенко (опера "Відьма" 1922 р.), М. Вериківський (опера "Вій", 1946 р.), О. Рябов (оперети "Сорочинський ярмарок", "Майська ніч"), А. Филиппенко (музика до фільму "Ночь перед Рождеством" (1961 р.)), Л. Грабовський (симфонія-легенда "Ніч на Івана Купала", 1978 р.), В. Губаренко (опера-балет "Вій", 1980 р.).

Своєрідний рекорд за кількістю звертань до обряду Купало, втіленому в оповіданні М. Гоголя "Ніч на Івана Купала", зробили українські композитори, зокрема А. Вахнянин "Купало", Б. Підгорецький "Купальська іскра", М. Леонтович "На русалчин великдень", Є. Станкович (фольк-опера "Квіт папороті"), що свідчить про використання в оперному жанрі народного обряду Купало як цінного джерела вивчення народного світосприйняття, жанрів музично-обрядового фольклору України.

Таким чином літературна спадщина М. Гоголя слугувала формуванню культуротворчості в різних жанрах мистецтва, а пізнання, презентація на театральних сценах цих творів – одна з цікавих галузей українського музикознавства, яку можна виокремити в тему "Музична Гоголіана".

Як наголошував у промові на міжнародному симпозіумі пам'яті Гоголя в Італії 1976 року письменник О. Гончар, "творчість Гоголя,

його традиція зробили величезний вплив на розвиток усієї нашої художньої культури. Це джерело вічно діюче". Основу цього джерела склали українські народні пісні, які він любив з дитинства і до останніх років життя. Тільки знавець душі української міг висловитися: "Моя радість, життя моє, пісні, як я вас люблю". Активне пізнання культури й мистецтва рідного краю, його звичаїв, традицій, обрядів у дитинстві, в роки навчання в Ніжинській гімназії Вищих наук у подальшому стали джерелом його різноманітної фольклористичної, літературознавчої, театральної, мистецької діяльності. "Вплив української пісні виразно позначився у творах Гоголя. Образи парубків та дівчат, їхні розмови відтворюються Гоголем дуже часто в стилі українських ліричних пісень" [4, 274]. За свідченням науковців, Микола Гоголь не тільки знав багато пісень, збірок фольклористів того періоду, але й сам записував їх, залишивши нам понад 1000 пісенних зразків.

Підсвідомо зміцнюється думка щодо музикальності Миколи Гоголя, його обізнаності основами теорії музики. Адже саме він першим 1834 р. дав визначення "історична пісня", чим ствердив важливу грань свого таланту – музично-фольклористичну. Йдеться не лише про наявність у Гоголя музичних здібностей: ритму, музичного слуху, голосу, пам'яті, але й розуміння та відчуття ним музики, що зародилися в батьківській родині, набули розквіту в Ніжинський період навчання в Гімназії, уроки музики й театральні вистави в якій сприяли формуванню музичних смаків майбутнього письменника, актора й драматурга. З віком сприйняття музики, мовно-інтонаційної основи літературного тексту, необхідність її звучання в театральній дії, акторській грі для Миколи Гоголя стають непорушними. Прикладом знання ним музичних жанрів були його листи з Німеччини, Франції, Італії, в яких відчувається захоплення Гоголя італійською оперою.

Зокрема, М. Гоголь у листі до свого друга, видатного актора М. Щепкіна, порівнюючи театр із симфонією, писав про "повну узгодженість виконання всіх ролей, що надає виставі характеру оркестрового виконання симфонії" [2, 242].

Для досягнення відповідної мети в театральній виставі Микола Гоголь у бесіді з колегами-акторами користувався певним арсеналом музичної термінології: "фальшивий звук", "колективне виконання музичного твору", "досконале узгодження всіх частин між собою, які можна почути у музичному оркестрі". Підтвердженням

провідної ролі музичного мистецтва у розвитку театрального є думка М. В. Гоголя про хоровождя – "першого актора, що очолює свій творчий колектив – хор" [3, 559].

Розуміючи театр як кафедру, з якої можна зробити багато добра, Гоголь передбачав, "яку оперу, яку музику можна створити з наших народних мотивів". Тим самим він підкреслював значущість народної пісні: "це – народна історія, жива, яскрава, насичена барвами, правдою, що виявляє все життя народу" [1, 274].

"Ніщо не може бути сильніше від народної музики", проголошував письменник, тим самим сприяючи становленню таких принципів сучасної національної освіти, як природовідповідність і культуровідповідність.

Його думки виявилися пророчими для композиторів другої половини ХІХ–ХХ ст. В низці прикладів – схожість з гоголівськими принципами в роботі з фольклором у діяльності композитора і фольклориста М. В. Лисенка, а саме широке використання музичних зворотів, метафор з народної мови, створення композитором мелодій з використанням ладотональних, метроритмічних зворотів, характерних для українських дум, народних пісень.

Гоголівські сюжети "Ніч проти Різдва", "Майська ніч", "Тарас Бульба" сприяли формуванню в творчості українських композиторів ХІХ ст. таких оперних жанрів, як лірико-комічна "Різдвяна ніч", казково-фантастична "Утоплена", народна музична драма "Тарас Бульба"

Шедевром сучасного світового оперного мистецтва 1970-х років ХХ ст. визнана фольк-опера Є. Станковича "Квіт папороті". Створена 1979 р. на замовлення митців культури Франції, що прагнули ознайомитися з національним мистецтвом України, вона стала вагомим внеском у розуміння невичерпних скарбниць народного генія. Споріднена за образно-сюжетним змістом з оповіданням М. Гоголя "Ніч проти Івана Купала", фольк-опера "Квіт папороті" Є. Станковича вражає достовірністю втілення особливостей купальського обряду. Спільним в оповіданні письменника й фольк-опері композитора є втілення широкої гами емоційних переживань: зображення таємничо-фантастичних образів, нечистої сили у М. Гоголя та "Відьомських" і "Чортячих" купало у Є. Станковича, почуттів особистості (трагічна сфера в пісні Русалки "Ой, глибокий колодязю") і ліричного настрою в хорових номерах "Ой, молодая, молодице",

"Кругом Мариноньки", що символізують красу й силу молодості. У такий спосіб простежується спадковість традицій творчої інтелігенції ХІХ–ХХ ст. у роботі з фольклорним матеріалом – через його осмислення розкрити психологію народного свята, під час якого в учасників формується емоційно-психологічний стан єдності з природою, розуміння її величі, краси й вічності.

Письменник і композитор, розділені більш ніж сторічною відстанню в житті, були об'єднані в історико-соціальному вимірі почуттям любові до України, її культуротворчих музичних традицій.

Образно-емоційна палітра твору М. Гоголя, що геніально відчула в фольк-опері Є. Станковича, слугує головному – відтворенню музично-естетичної краси одного з цікавих обрядів українців. Яскравим підтвердженням наведеного стало виконання фрагментів з ІІ дії фольк-опери "Квіт папороті" хоровими колективами з Ніжина – міста навчання М. Гоголя. Це молодіжний хор "Світич" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. У 2011 р. репертуар молодіжного "Світича" поповнився фрагментами з опери М. Мусоргського "Сорочинський ярмарок" по Гоголю. Хор "Світич" під керівництвом незмінних керівників та диригентів, заслужених діячів мистецтв України Л. Шумської та Л. Костенко сьогодні достойно продовжує сценічне життя ІІ дії фольк-опери "Квіт папороті", примножуючи традиції її першого виконавця – народного академічного заслуженого українського народного хору імені Григорія Верьовки. Очолований академіком, народним артистом України А. Т. Авдієвським, цей унікальний хоровий колектив з його досконалою манерою гуртового співу, величезним досвідом фольклорно-сценічного життя не тільки познайомив світ із "Людськими купалами", але й запалив чарівним вогником папороті як молодіжний хор "Світич", так і дитячий хор "Сяйво" музичної школи Ніжина під керівництвом диригента, заслуженого працівника культури України С. О. Голуба. "Русальські купала" з другої дії опери приваблюють юних музикантів таємничістю гармонійних звучань, динамічністю, емоційністю фольклорних наспівів "Ой купала на Івана", шумовими ефектами симфонічної партитури, яка відповідає сучасній композиторській техніці. Отже, йдеться не тільки про успішне виконання юними музикантами складної вокально-хорової партитури, але й про чарівний, самобутній світ музики композитора Є. Станковича, суголосний художньо-поетичному світові письменника М. Гоголя.

Саме у відповідності традиціям народного обряду, як колективно-психологічної, емоційної реакції людей на певну подію композитор вибудовує "Людські купала" – II дію опери. Красу й духовну велич чарівного свята Купала композитор творить відповідно гоголівській традиції достовірності народного обряду. Глибоке знання музично-фольклорних джерел, змісту гоголівського оповідання дозволили автору створити обрядову драматургію, що цілковито проектує на театральній сцені особливості народної гри:

- "Людські купала", де збираються учасники свята;
- "Русальські купала", в яких домінують образи русалок;
- "Відьомські", "Чортячі купала" – як сфера нечистої сили;
- "Заклучне купало" – цвітіння папороті – кульмінаційний етап дійства.

Композитор прагне засобами музичного розвитку відтворити морально-естетичну основу обряду – почуття прекрасного, народжене в процесі звершення обрядового дійства.

Стрижнем музично-драматургічного розвитку II дії стає багатий пісенний матеріал купальського обрядового фольклору, форми втілення якого простежуються на декількох рівнях:

- в особливостях лібрето, побудованого на текстах 20 обрядових пісень;
- в інтонаційно-драматургічному розвитку авторських зразків, схожих з фольклорними / вузький діапазон, перевага тембру "грудного регістру", інтонація квати-закликання/;
- у використанні національного інструментарію в симфонічному оркестрі з посиленою групою ударних, записами "конкретної музики";
- у виборі першого виконавця – українського народного хору ім. Г. Верьовки;
- у стильовій правдоподібності зразків музично-обрядового фольклору:
 - пісні-звертання "Хто не вийде на Купало", пісні-запрошення "Ой, молодая молодице", "Коло Мариноньки ходили дівоньки", пісні про плетіння віночків "Піду в садочок"; пісні-замовляння проти нечистої сили та відьом "Хто се, хто се по цім боці", пісні про утоплену русалочку "Ой на Купала, Купайлочка", пісні ліричного змісту "Дудочка грає", "Ой, глибокий колодязю", жартівливі пісні "Докупався Клим", "Ой, хі-хі, ха-ха, зелена капуста".

Завдяки народно-виконавським прийомам / у партитурі є позначення для хору: "верещати", "кривлячи", "пищати", "бекати", "мека-ти" / композитор розкриває грані народного образу, його світо-сприйняття.

Художньо-психологічний зміст обряду поданий у другій дії широкою панорамою емоційних переживань:

- втілення почуттів духовного піднесення й натхнення всіх учасників ("Ой, молодая молодець", "Гей, Перуне");
- таємничість і настороженість атмосфери обряду в магічних поспівках (Ой, на Івана Купала");
- екстатична захопленість, насолода красою природи (хоровий вокаліз "Цвітіння папороті").

В опері Є. Станковича є нове, у зрівнянні зі згаданими попередниками, музично-сценічне вирішення образу русалки, який у сценічному вирішенні композитора достовірніше, зберігає первісну таємничу природу, створену народною фантазією.

Розкриттю художньо-психологічної атмосфери народного дійства підкорений інтонаційно-драматургічний розвиток II дії, провідним у якому стає метод симфонічного наскрізного розгортання трихордової поспівки з акцентом на квартовій інтонації на початку дії та до піднесеного її звучання (оспівування терцово-квартової інтонації) в фіналі. В цьому процесі відбувається образно-музична метаморфоза терцово-секундового трихорду з інтонації-звертання до зворушливого, ніби піднесеного до небес звучання заключних секундових зворотів.

У такому музично-драматургічному, інтонаційно-ритмічному розвитку фіналу II дії розкривається ідейно-філософське його звучання: досягнення людського щастя можливе тільки в органічній єдності, непорушній гармонії людини, суспільства й природи, у нескінченному пізнанні її. Композитор у музично-театральному втіленні визначає сутність обряду, з одного боку як своєрідної форми відображення світу, з іншого – як засобу розкриття духовної краси людини.

Народний обряд Купало, талановито втілений Є. Станковичем у фольк-опері "Квіт папороті" в постановці українського народного хору ім. Г. Г. Верьовки під керівництвом А. Авдієвського, впродовж 1980-х – 2010-х років презентує глядачам країн Європи, світу музично-театральну перлину національної культури України.

Твір стверджує значення теми "Композитор і фольклор", розвиток якої в композиторській практиці сприятиме пізнанню народного обряду – важливого елементу історії та культури українського народу, могутнього засобу художньо-естетичного виховання. "Залучення до народної образності, народного світоспоглядання, народної соціальної психології та народної естетики в ідеалі грає суттєву виховну роль" (6, 8–9).

Таким чином, звертання до мистецької спадщини Миколи Гоголя, її вивчення є на часі, оскільки має величезний культурно-естетичний вплив. Два століття поспіль його твори продовжують відкривати глибину української душі, чарівний світ рідної природи, національний колорит українського характеру, велич людської особистості, що є актуальним на сучасному етапі розвитку національної культури, мистецтва, освіти України. Своєю багатогранною мистецькою і публіцистичною творчістю М. Гоголь збагачує українознавчу спадщину народу, нагадуючи прийдешнім поколінням народну мудрість: "Хто не знає свого минулого, не має й майбутнього".

Безсумнівно, Микола Гоголь зміг надихнути музикантів багатьох країн до написання значної кількості різножанрових творів. Музично-поетичний світ Митця стає для кожного джерелом духовної культури, сприяє пізнанню нащадками народних обрядів і традицій українців, розумінню самих себе, свого коріння, свого призначення в цьому житті.

Література

1. Гоголь Н. В. Полное собрание починений / Н. В. Гоголь. – Изд. АН СРСР – 1952. – Т. III. – С. 242.
2. Гоголь Н. В. Полное собрание починений / Н. В. Гоголь. – Изд. АН СРСР. – 1952. – Т. IX. – С. 559.
3. Гозенпуд А. Гоголь в музыке / А. Гозенпуд. – сб. Литературное наследство. – Т. 58. – М., 1952. – С. 893–924.
4. Голубенко П. І. Україна і Росія у світлі культурних взаємин / П. І. Голубенко. – Київ : Вид-во "Дніпро", 1993. – С. 274.
5. Гончар О. Гоголь і Україна/ промова на міжнародному симпозиумі "Гоголь і європейська культура" / О. Гончар. – Венеція. – 1976 р.
6. Земцовський І. Фольклористика в системе музыковедческих дисциплин / І. Земцовський. – ж. "Советская музыка". – 1982. – № 9. – С. 8–9.

7. Серов А. Избранные статьи / Под ред. Г. Н. Хубова / А. Серов. – т. I. М., 1950. – С. 69.

8. Стасов В. Собр. соч., т. III / В. Стасов. – СПб., 1894. – С. 1626.

9. Українська художня культура / За ред. Ляшенка І. Ф. – К. : Либідь, 1996. – 249 с.

РАДЯНСЬКИЙ МІФ КОБЗАРЯ У ОПЕРНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Кафтанова С. В.

У статті висвітлюються питання культурної рецепції Тараса Шевченка у радянський період. У центрі уваги постає мистецька інтерпретація образу великого Кобзаря в оперному жанрі, зокрема, в опері Георгія Майбороди "Тарас Шевченко". Розглядаються композиційно-драматургічні аспекти опери, динаміка розкриття образу, виявляється міра художньо-біографічної правди.

З іменем Шевченка пов'язують процес самоіндетифікації української культури. Закарбований через власну поезію у свідомості мільйонів співвітчизників мучеником, пророком, що живе життям свого народу й лише для народу, "Шевченко став не лише творцем, але й продуктом свого міфу" [1, с. 150].

Що таке "авторський міф Шевченка про Україну", ми, його співвітчизники, здається, вже починаємо усвідомлювати. Дана проблема стала об'єктом особливо ретельного дослідження у пострадянський період (оригінальні концепції з розшифровки знакового коду шевченкової поезії Г. Грабовича, Л. Плюща, О. Забужко, Т. Мейзерської, розвиток ними окремих ідей попередників В. Скуратівського, Ю. Шереха-Шевельова, Б. Рубчака, Є. Маланюка), вона ж викликала неабияку полеміку й залишається відкритою до сьогодні, породжуючи нові, часом діаметрально протилежні рефлексії (зокрема, розвідки Вал. Шевчука, М. Скалицькі, скандальний памфлет О. Бузини), знаходячи висвітлення й дискусії у ґрунтовних наукових концепціях щодо поезії Шевченко (монографія Ю. Барабаша) і, зрештою, перетворюючись на розхожу фразу.

Вибух полемізуючої думки довкола творчості Шевченка виник на потребу переглянути й сам образ національного Пророка, на кілька поколінь застиглий у ідеологічних догматах радянського культу. Отже, великий інтерес заслуговує й "міф України про Шевченка": "не те, що Кобзар зробив із Батьківщиною, а що Батьківщина зробила з ним" [9, с. 84]; не те, що він писав про народ, а те, як народ бачить свого національного генія, яким його закарбовує у своїй культурній пам'яті.

Шевченків міф утворюють не лише "народні перекази", які нерідко суперечать реальній біографії поета, спогади старожитців, фантастичні оповіді (зокрема ті, що зображують посмертне життя безсмертного Кобзаря), але, передусім ідеологічно вивірений фольклор радянських часів і "псевдошевченкіана", тобто тексти, які до поета жодного стосунку не мають, але приєднані до "базового міфу" [9, с.84].

Метою нашого дослідження є з'ясувати, як виглядає радянський міф про великого Кобзаря і як його інтерпретує оперне мистецтво, зокрема перша, художньо зріла опера "Тарас Шевченко" Георгія Майбороди, що виводить на сцену його образ.

Вже понад півтора століття поезія Тараса Григоровича Шевченка залишається тим невичерпним джерелом, з якого живляться наші, українські, й зарубіжні митці: художники, скульптори, поети, письменники, драматурги, композитори. Українська музична шевченкіана вражає своїм різноманіттям жанрів, образів, стилів, творчих манер. Тільки у XIX ст. до творчості Тараса Шевченка зверталися композитори: С. Воробкевич, М. Вербицький, П. Сокальський, В. Заремба та ін. З "Назара Стодолі" А. Вахнянина, "Вечорниць" П. Ніщинського і "Катерини" М. Аркаса починається життя шевченкових героїв на музичній сцені.

Без сумніву, неперевершеним інтерпретатором поезій Шевченка у XIX ст. є М. Лисенко. Його музика до "Кобзаря" містить понад 80 творів різних жанрів: пісень, дуетів, кантат, поем. До спадщини поета у своїй вокальній музиці зверталися і російські класики: М. Мусоргський, П. Чайковський, С. Рахманінов. Початок XX ст. ознаменувався кантатами та хорами С. Людкевича, К. Стеценка, Л. Ревуцького, хоровими творами Б. Лятошинського та багатьма іншими. З'являються музично-театральні, симфонічні та хорові полотна М. Вериківського, К. Данькевича, В. Корейка,

Г. Майбороди, Є. Станковича, Л. Дичко. Музикальність, наспівність Шевченкової поезії дуже близька до народнопісенної творчості. "Без розуміння українських народних пісень нема й бесіди про розуміння й інтерпретування Шевченка... Музика Шевченка мусить бути так само живим вицвітом українських народних пісень, як його поезія" [5, с. 128]. Нині опери і балети за творами Шевченка могли б скласти репертуар цілого театру. Проте зникли з музично-театральної сцени "Лілея" К. Данькевича, "Наймичка" М. Вериківського, "Гайдамаки" Ю. Мейтуса, "Оксана" В. Гомоляки, "Згадайте, братія моя" В. Губаренка, "Марина" Г. Жуковського тощо. Оперу Г. Майбороди теж не оминула така доля.

Опера Г. Майбороди "Тарас Шевченко" була створена у 1964 році з нагоди святкування 150-ї річниці з дня народження великого Кобзаря. Це було друге звернення композитора до шевченківської теми. Втім, якщо написана Майбородою ще у студентські роки (1939) симфонічна поема "Лілея" є узагальненим інструментальним втіленням шевченкових образів, то в опері предметом творчої інтерпретації стає сама постать поета, його життя, його думки⁹.

Моноспрямованість образної системи вимагала від композитора глибокого і кропіткого вживання у природу особистості улюбленого поета, пізнання Шевченка як людини, на долю якої випали важкі випробування, але яка показала людству велич духу і силу генія. До здійснення свого творчого задуму композитору довелося довго пря-

⁹ Щоправда, хронологічно першою спробою вивести на оперну сцену образ Шевченка була опера Володимира Йориша "Доля поета" (інші її назви "Тарас Шевченка", "1847 рік"), створена до 125-річного ювілею Шевченка і поставлена Київським оперним театром. "Спектакль було показано на пленумі оргкомітету Спільки композиторів у квітні 1940 р., і всі, хто виступав, зокрема Д. Шостакович, В. Шебалин, відізналися про неї різко негативно. Вказували на помилки історичного й біографічного характеру в лібрето, еkleктизм у музиці, слабкість музичної драматургії, відсутність симфонічного розвитку тощо й рекомендували театру зняти її з постановки. Таким чином, твір Йориша не вийшов за межі спроби, причому спроби невдалої, тому він не може класифікуватися як перше втілення образу Шевченка в опері. Минуло двадцять п'ять років, поки нарешті було ліквідовано цю важливу прогалину в музичній шевченкіані", – зауважує авторитетний музикознавець, автор першої і поки що єдиної монографії про Георгія Майбороду О. С. Зінькевич [2, с. 40].

мувати. Думка про створення опери про Шевченка з'явилася у Георгія Майбороди ще до початку роботи над монументальною оперою "Арсенал", під кінець п'ятидесятих. Позаяк композитор вирішив писати лібрето сам, йому потрібно було досить тривалий час присвятити вивченню матеріалів і документів, дослідницької та художньої шевченкознавчої літератури.

Охоплений сильним бажанням прилучитися до поетичного світу Кобзаря, емоційно й інтелектуально пізнати Шевченка, глибше пройнятися тим, що сформувало його творчу індивідуальність, що було джерелом його творчого натхнення, Майборода разом зі своїм товаришем, оперним співаком і громадським діячем Сергієм Козаком, здійснив пішу подорож Тарасовими місцями. Та все-таки між виключно особистим відношенням композитора до постаті поета і соціальним замовленням спостерігаються певні протиріччя, зумовлені, певною мірою, й тогочасним станом академічного шевченкознавства, а також традиційною практикою вшанування пам'яті Кобзаря. Бурхливі зрушення у цій царині у період, коли створювалася опера, пов'язані з масовими ювілейними шевченківськими святкуваннями 1961 і 1964 рр., що, до того ж, припадають на період "відлиги" у суспільстві. Спостерігається неабияке пожвавлення інтересу до постаті Шевченка. Проводяться численні масові ювілейні заходи, з'являються концептуально нові наукові підходи, нові форми організації наукового життя, різноманітні жанри та напрямки досліджень (газетні і журнальні статті, монографії, методичні вказівки і посібники, доповіді на конференціях, колективні збірники, книги для читання, рецензії, відгуки, нариси, автореферати дисертацій, хрестоматії критичних матеріалів, посібники для вчителя тощо). У хоч не в усьому заявлені матеріали можна визнати бездоганними, вони не втратили інтересу і для сучасних дослідників та читачів і постановкою проблеми, і запропонованим поглядом на неї. З одного боку, виходить велика кількість монографій, збірників мемуарів, наукових статей з питань життя і творчої спадщини Шевченка, його творчої лабораторії, соціально-політичних, естетичних, філософських поглядів з багатьох питань на зразок "Шевченко і фольклор", "Шевченко в очах сучасників", "Шевченко і його епоха", "Шевченко і слов'янська культура" тощо. Втім, шевченківський ренесанс на посттоталітарному просторі, по суті, не змінило гене-

ральну лінію: шевченкознавство вважалося справою партійною, що мислилася за законами не науки, а ідеологічної боротьби. Нав'язуваний "метод настільки грубий і спрощувальний, – засвідчує знаний американський дослідник Шевченка Г. Грабович, – що бачить об'єкт дослідження лишень як сурогат політичного діяння", а відтак, дана "глибинна" методологія, зумовлена настановами, в принципі, є авторитарна, або й тоталітарна, а отже, насправді, взагалі не зацікавлена літературою, поезією, людиною, а тільки владою як такою, або тільки колективом, і нарешті, тому, що вони швидко і неухильно впроваджують рутинність, смертельну загрозу істинному пізнанню" [2, с. 102].

Цей невеличкий екскурс у тогочасний стан шевченкознавства дозволяє зрозуміти, як ідеологічний канон підсвідомо вплинув на композиторську трактовку образу Шевченка, чому у ній проглядають плакатні, психологічно поверхові, іноді ходульні, хрестоматійні сторони образу, "на злобу дня". Звідси й певні протиріччя, що накладають певний відбиток й на ідейно-образну систему твору.

Найбільше протиріччя пролягає між ліричною природою композиторського таланту Г. Майбороди, глибоко особистісним підходом до постаті Шевченка – і монументальним вирішенням опери у руслі ювілейного образотворення. Звідси ще одне протиріччя – між новелістичною композицією опери і перевантаження хорovими сценами, що вносить в оперу елемент ораторіальності. Як відомо, новела є камерний за змістом і за формою наративний жанр художньої літератури, де сюжет концентрується навколо центральної події або навколо одного центрального персонажу чи групи персонажів й містить лінійний виклад фактів і подій.

Окремий недолік опери також у тому, що головна царина його творчої індивідуальності – поезія – в опері представлена лише у вигляді мікроцитат а також афористичних вставок у оригінальний текст лібрето Майбороди.

З метою збільшити значення поетичної¹⁰ складової твору, композитор до кожної з чотирьох новел додає поетичний епіграф,

¹⁰ До подібного методу майже у той же час звернувся й Л. Колодуб у своїй ранній симфонії-думі "Шевченківські образи", де поетичні епіграфи до частин конкретизували програмний зміст останніх.

запозичений з поезії Шевченка, що афористично узагальнює ідейний сенс художньо відтворених епізодів з життя великого Кобзаря¹¹. Епіграф до першої новели – "У тім раю" з шевченкового вірша "Якби ви знали, паничі", добре відомого своєю гостро-полемічною соціальною спрямованістю, налаштовує наше сприйняття на емоційну тональність викриття того фальшивого раю, яким зазвичай змальовувало Україну ліберальне панство. Цілком природно, що сюжетною основою цієї новели стає епізод відвідування молодим поетом рідної Кирилівки, своєї рідні під час першої поїздки на Україну навесні 1843 року. На той час Шевченко вже є звільненим від кріпацтва, талановитим живописцем, вільним слухачем Петербурзької академії живопису, учнем самого Карла Бюлова, до того ж, уже досить знаним поетом, автором поем "Катерина", "Гайдамаки". З листів Шевченка відомо, яке глибоке потрясіння пережив поет від побаченого, з його творчості – який злам у поетичній свідомості призвела ця поїздка. "Був я на Україні..., і скрізь був і все плакав, сплюндрували нашу Україну катової віри німота з москалями, щоб вони переказалися" (26.11.1844). Враховуючи поширеність опублікованих спогадів про візит Шевченка до рідного села, Майборода пропонує власне бачення сцени зустрічі поета зі своїми рідними й односельцями.

Оповідна специфіка новели полягає у введенні "власне автора", спостерігача чи оповідача. У опері функцію "голосу від автора" за античною традицією, несе хор, виступаючи водночас і звичайною колективною дійовою особою. Оперу відкриває невеликий пролог – передмова від автора – хор-звернення до глядача "Браття" ("...з тяжкими ваганнями стаємо перед вами щоб скласти пісню нехитру, але щирю про поета").

У неквапному розгортанні першу новелу складають сценічні ситуації: зустріч головного героя на вигоні край села свого діда Івана, "гайдамаки", за своєю улюбленою справою – спогадами про Коліївщину, "як колись бувало", зустріч з братами, з любою сестрою

¹¹ Епіграфи до новел: I – "У тім раю" (перше відвідування молодим Шевченком батьківщини), II – "Якби ви знали, паничі..." (на балу в поміщицькій садибі Мойсівка). III – "Караюсь, мучуся... але не каюсь..." (поет на засланні). IV – "І мене в сім'ї великій..." (події останньої ночі його життя).

Яриною, з односельцями, драматичний епізод із божевільною Оксаною – подружкою тарасового дитинства, що стала покриткою. Емоційне потрясіння героя від побаченого виливається у відвертий заклик до селянського повстання, клич "обуха сталити". Цей ораторський виступ разом з наступним хором сповнених рішучості селян створюють непряму, опосередковану внутрішню зав'язку конфлікту, що назріває й досягає своєї кульмінації у другій новелі ("Якби ви знали, паничі...", дія якої відбувається у палаці, на балу в маєтку поміщиці Т. Волховської в селі Мойсівка Пирятинського повіту¹². За своє недовге вільне життя молодий Шевченко справді тричі відвідував цей своєрідний "малоросійський Версаль", як його у той час називали, й дуже швидко зробився "своєю людиною". Про Мойсівку, таку собі скалку вільного "вольтер'янського" XVIII століття, та її лагідну господарку, "стареньку мати", що влаштувала свій знаменитий на три губернії бал, він залишив у своїх спогадах дуже теплу згадку. У листах до княжни Варвари Репніної поет писав про ці дні у Волховській як про одну із радісних і безхмарних сторінок свого життя, наражаючи на гнів цю високоморальну й палко люблячу його жінку, яка безнадійно намагалася захистити його від "розтлінного впливу Мойсівки та інших місць, де поет захоплювався достойними і недостойними" [0, с. 130]. Щось подібне до "відчитування" княжною поета й намагання направити його на шлях істини й подано у одному з епізодів другої новели опери. Цей епізод стає центральним у розгортанні любовної лінії драматургії, представленій любовним "трикутником" Репніна – Шевченко – Ганна Закревська. Лінія кохання лише ескізно накреслюється в опері. Діалогічний епізод Княжни із Закревською, "Ганною вродливою", як її з палким захопленням іменував Шевченко, наступне залицяння героя до цієї "славної молодички" демонструють, швидше, спробу композитора продемонструвати світські успіхи поета, ніж потайні закутки його люблячого серця¹³.

¹² Очевидно, в опері зображено останнього візиту Шевченка Мойсівки у 12 січня 1846 року¹²

¹³ Епізод залицяння існував у постановці й увійшов у фонозапис (33, С. 0911–14). У клавир опери, що був опублікований видавництвом "Музична Україна" 1968 року, він не потрапив, вочевидь, через негли-

Жанрово-побутова, з легким шаром іронії, сцена балу місцевої аристократії з концертною інтермедією кріпосних акторів, з лотереєю, в яку розігрується дещо шаржований портрет поміщиці О. Шостки пензля Шевченка, – вся ця данина тогочасній моді місцевих "малоросійських" поміщиків переростає далі у відкрите протистояння антагоністичних сил, виведених у постаті Мецената, представника класу гнобителів – з одного боку – і Шевченка, захисника пригноблених, у даному випадку – кріпосної танцівниці – з протилежного. Втім, вигаданість ситуації¹⁴, тематична дріб'язковість та, навіть, зниженість тону, відсутність динаміки музично-драматургічного розвитку, не дозволяють даній новелі піднятися змістовно до рівня художнього узагальнення.

боке розкриття у ньому особистої, "серцевої" сфери поетового життя, а також через намагання сконцентруватися лише на громадянсько-патріотичному, "революційному" прочитанні образу Кобзаря.

¹⁴ Напевно, для того, щоб посилити антикріпосницьку сторону змальованого образу авторові опери знадобився епізод гнівної відповіді Меценатові, взірцю тих ліберальних українських дворян, які під личиною "любителів усього прекрасного" тримали цілий штат кріпосних акторів та музикантів, до яких насправді відносилися з презирством і зневагою. Знаючи про емоційність і безпосередність Шевченка у вираженні власного ставлення до всякого прояву соціальної несправедливості, Майборода, ймовірно, намагався показати власне бачення протесту страждаючої людської гідності Кобзаря від того, що він, колишній кріпак, вже встиг дихнути свіжого повітря свободи, а його народ залишився у ярмі. Якщо ж спиратися на мемуарну літературу про Шевченка, то варто зазначити, що, за незначним винятком, інциденти прямих суперечок між українськими панами та Шевченком, завжди вдячним їм за їхню гостинність, траплялись дуже рідко, не кажучи вже про публічні скандали. Втім, за характеристикою поета Якова Полонського, "він був людиною у вищій мірі нелукавою, загально-одвертою й навіть безстрашною в тім сенсі, що його непоміrkована мова часто-густо змушувала інших тремтіти за нього, затуляти вуха й втікати" [9, с. 47]. Роз'їжджаючи по Україні як художник за дорученням Археографічної комісії, він мав змогу глибоко вивчити взаємини поміщиків і кріпаків. У образі Мецената впізнається поміщик Петро Григорович Галаган У 1845 р. Шевченко перебував у його маєтку в с. Дігтярях, слухав там оркестр з кріпаків і був обурений тяжким становищем селян, про що згодом писав у повісті "Музыкант".

Дія третьої, камерної новели ("Караюсь, мучуся, але не каюсь!..") відбувається у Новопетровському укріпленні, що на півострові Мангишлак, на узбережжі Аральського моря, де сім довгих і виснажливих років (1850–1857) перебував Шевченко на засланні солдатом. Та все-таки й тут, у культурній ізоляції і під найсуворішим наглядом поет не втрачає самовладання. В опері про це свідчить його арія – кульмінація розвитку образу, – а також діалогічна сцена з товаришем поета – молодим польським революціонером З. Сераковським. Як і в попередніх новелах, композитор звертається до художнього припущення, адже з Сераковським у Новопетровському укріпленні Шевченко не зустрічався¹⁵. Проте їхнє спілкування і підтримка одне одного у важкі часи їхнього життя, а також дуже близьке товаришування з Броніславом Залеським є яскравим підтвердженням того, як тепло Шевченко відносився до близької по духу революційно настроєної польської інтелігенції, що й хотів, власне кажучи, відобразити автор опери. До речі, тему дружби народів Майбородові пропонували ще підсилити керівники Національної опери Д. Смолич і С. Турчак, коли наприкінці 70-х років зайшла мова про поновлення опери на її сцені. "Мені стали пропонувати різного роду зміни, які я повинен був внести в текст як автор лібрето. Вони стосувалися головним чином моментів ідейних, котрі не відповідали канонізованому образу Шевченко. Мені радили, зокрема, внести тему дружби народів, щось ще акцентувати, підкреслити, переглянути, – згадує ці переговори автор. – Свою ж оперу, погана вона чи гарна, я вирішив за краще залишити без змін" [6, с. 106].

Четверта, остання новела ("І мене в сім'ї великій...") змальовує картину останніх годин життя поета у вузькому колі друзів. Думи про Україну, видіння її образів, звернення вмираючого поета до уявних нащадків, прийдешніх поколінь, гнівні закиди у бік "всевидящого ока" забарвлюються у ораторські тони¹⁶. Звичайно,

¹⁵ За хронологією, зблизившись на засланні з Кобзарем, "батьком", як він його завжди називав у листах, ще у Оренбурзі, молодий поляк перебував на солдатській службі у Новопетровському укріпленні більш ніж за рік до переведення туди ж 17 листопада 1850 року Шевченка.

¹⁶ За спогадами О. Лазаревського, у свою останню ніч безнадійно хворий поет скаржився своїм товаришам: "...І справді... мені хочеться говорити, а говорити трудно" [6, с. 321].

палка риторика у таку значну мить є не що інше, як данина як законам жанру, так і радянській естетиці монументальних хорових фіналів, традицій шевченківських святкувань. Отже, у рамках канону опера й завершується гімнічним хоровим епілогом "Він не вмер! Він між нас!" Додамо, що й відкривається остання новела хоровим епізодом-реквіємом "Склонімо голови", своєрідним музичним її епіграфом. Таке хорове обрамлення IV дії, так само, як і оперний пролог хор "Браття" мають масу прототипів у музично-театральному мистецтві: російську епічну й героїко-патріотичну оперу XIX століття, а з часом і радянську оперу, ораторіальний жанр, жанр пасенів, а також, зрештою, античну трагедію з її хоровим прологом і гексодом. Тож хор "Склонімо голови", що відкриває останню четверту новелу, сприймається як стасим або епітафія, що символізує всенародне поклоніння Тарасові, вшанування його пам'яті.

Таким чином, драматургія опери, поєднуючи творчо перетворену біографічну основу, епічну монументальність, фресковість і оповідність тону, ліричне емоційне забарвлення та композиційну новелістичність, демонструє жанрову своєрідність твору, яка, між тим, глибоким своїм корінням спирається на усталену національну "лисенківську" традицію. Певна річ, опера лише частково змогла розкрити такий невичерпний і повний протиріч образ великого Кобзаря, та образ цей є справжнім витвором творчої уяви і небайдужого погляду радянського композитора на поета і його життя.

Хронологія відтворених чотирьох епізодів з життя Шевченка охоплює майже вісімнадцять років (червень 1843 – ніч з 25 на 26 лютого 1861), вільних років навчання, і творчої зрілості, сповнених незабутніх вражень, знайомств і плідного спілкування, товаришування та сердечних захоплень і драматичних років неволі, нестерпної самотності, принижень, вимушеної творчої бездіяльності, культурної ізоляваності та фізичного виснаження. Художнє перетворення документального матеріалу полягає у Майбороди не стільки у домислі, а швидше у яскравій емоційно-естетичній забарвленості відтворених біографічних фактів.

Відбір окремих епізодів біографії Кобзаря, очевидно був продиктований не стільки їхньою сенсожиттєвою вагомістю й доленосністю, скільки показовістю для зображення його таким, яким його вважала за потрібне бачити радянська ідеологія. Як автор першої

художньо повноцінної опери про Шевченка, але далеко не першого у довгому списку творів художньої шевченкіани, Г. Майборода пішов протореними, хоч і творчо переосмисленими, шляхами. Підпорядкованість образної характеристики ідеологічним догмам соцреалізму проглядає чи не в кожній сцені опери. Як справжній революціонер-демократ поет закликає поневолене українське селянство "обуха сталити" та "свячені нагострити", "кайдани розбити й ката гуртом поховати" (I новела), іде на прямий публічний конфлікт з "гуманним" паном-меценатом (II новела); у глибокому роздумі про долю України, її народу та свою власну гірку долю, що є невід'ємною від народної, він постає як справжній патріот, полум'яний революціонер і атеїст (III й IV новели). Навіть молитва перетворюється на зухвалий виклик богу: "Дивись, всевидящее око, караюсь, мучуся, але не каюсь..." – вільно перефразовані й компільовані знамениті фрази з "Кобзаря"¹⁷ у центральній арії-монологі III новели.

В угоду ідеологічної тенденції автор вводить в лібрето епізоди, вигадані поетичною уявою самого Шевченка і довгий період самими шевченкознавцями вважалися реальними фактами поетової біографії, як, наприклад, історія з божевільною Оксаною з I новели. Історія про трагічну долю дівчини-кріпачки, колишню подружку поетового дитинства, з якою юний Тарас ділив і горе, і радість, та яка згодом "помандрувала з москалями", через рік повернулася з байстрам остриженою, божевільною, закарбувалася в нашої пам'яті ще зі шкільної парти з поезій "Мені тринадцятий минало", "Ми вкупці колись росли", з присвяти і вступу до поеми "Мар'яна-черниця". Насправді, і цей факт документально підтверджений завдяки джерелознавчим розвідкам рубежу 50–60-х років, Оксані Коваленко випала зовсім інша, цілком щаслива доля¹⁸. Чи знав про

¹⁷ Цитати з поеми "Юродивий" (там "Ати, всевидящее око") та вірша "№№" ("О думи мої, о славо злая!"). Втім центральною ідеєю останнього вірша є осмислення поетом власної слави заступника убогих і страждених – у шанобливо-довірливому, "як щиру, вірну дружину, Як безталанну свою Вкраїну!"

¹⁸ Згідно метричних книг і сповідних рукописів Кирилівської церкви, Оксана Коваленко 30.01.1840 р. вийшла заміж за кріпака з с. Пединівка К. М. Сороку. В 1843 році, коли Шевченко завітав у гості до Кирилівки, вона вже мала двох маленьких дочок. Втім, кріпосницькі реалії того

це Майборода, наразі невідомо? Принаймні, услід за Шевченком, композитор надав волю власній фантазії і музично оживив улюблений поетів образ. "Щирість лірика не завжди збігається з фактами його біографії", – влучно підмітив у розвідці про жіночу лірику "Кобзаря" М. Рильський [10, с. 66]. Позаяк, сцена з божевільною стає суттєвим динамізуючим стимулом для музично-драматичного розвитку у I новелі.

Отже, проблема тут не стільки в тім, що подані вигадані епізоди вступають у протиріччя біографічній правді – творчий вимисел є невід’ємне право митця – скільки в тому, яку вони відіграють роль у музичній драматургії, як вони впливають на створення цільного, хоч і тенденційного, ідеологічно вивіреного, образу ідеального героя: сильної особистості, поета-трибуна, революціонера, інтернаціоналіста, войовничого атеїста, вождя, борця за свободу під’ярменного народу, що дає йому дороговказ до світлого майбутнього. "Кожний сольний виступ Тараса вносить в його образ нові риси, нові барви" [10, с. 43]. Так перша арія (I д.), позначена романтичним поривом, закінчується закликком поета до селянського повстання, у другій арії (II д) він гнівно провіщує катам "розплати час", у арії III дії завіряє товариша у своїй нескореності Першому в Росії катові, а у IV дії – заглиблюється у філософські мудрування.

Оскільки заглиблення у музичний бік оперної драматургії не входило до завдання даної статті, зауважимо, що обраний Майбородою ще з попередніх опер традиційний реалістичний метод художнього зображення, помножений на ідеологічну підкованість та лірико-романтичну природу композиторського таланту, подарував українським оперним меломанам образ, що поєднує в собі ліричну проникливість, бунтівну волю, глибоко стражденний, але не скорений пророчий дух, що живе лише для свого народу, стає його ідейним вождем.

Література

1. Грабович Г. Поет як міфотворець: Семантика символів у творчості Тараса Шевченка / Г. Грабович. – К.: Критика, 1998. – 207 с.

часу давали безліч фактів для оспівування трагічної долі дівчини, скривдженої панами: лише в Кирилівці у 1843 року, як свідчать документи, було 17 покриток [13, с. 306]

2. Грабович Г. Шевченко, якого не знаємо / Г. Грабович. – К. : Критика, 2000. – 317 с.
3. Зінькевич О. Георгій Майборода / О. Зінькевич. – К. : Музична Україна, 1973. – 52 с.
4. Кирилук Є. П. Шевченкознавство. Підсумки і проблеми / Є. П. Кирилук. – К. : Наукова думка, 1975. – 562 с.
5. Королюк Н. Полум'яне слово Шевченка в музиці: Хорова творчість українських композиторів / Н. Королюк. – К. : Видавництво ім. Олени Теліги, 1995. – 199 с.
6. Лазаревский А. Последний день жизни Т. Г. Шевченко, "Северная пчела", 1861, 28 февраля / А. Лазаревский. Біографія Т. Г. Шевченка за спогадами сучасників. – К., 1958. – С. 319–359.
7. Майборода Г. "Этот театр был моим домом...". Запись беседы М. Черкашиной с композитором / Г. Майборода. – Музыкальная академия, 1993. – № 1. – С. 104–107.
8. Маланюк. Книга спостережень: Фрагменти. Від Кобзаря до нації: Студії і роздуми / Маланюк. – К.: Атіка, 1995. - 236 с.
9. Назаренко М. Легенди про Шевченка у записях радянських часів / М. Назаренко. – Шевченкознавчі студії. Зб. наукових праць. – Вип. 8. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2006. – С. 84–91.
10. Рильський М. Т. "Жіноча" лірика Шевченка / М. Т. Рильський. – Збірник праць ювілейної десятої шевченківської конференції. – К., 1962. – 371 с.
11. Чужбинский А. Воспоминания о Т. Г. Шевченке / А. Чужбинский – Русское слово. – 1861. – № 5. – С. 7.
12. Шагинян М. С. Шевченко. Монографія / М. С. Шагинян. – М. : Художественная литература, 1941. – 270 с.
13. Шевченківський словник: У двох томах / Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка Академії Наук УРС / Шевченківський словник. – т. 1. – К. : Головна редакція УРЕ, 1978. – 416 с.
14. Шевченкознавство у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (1860–2003): Монографія / Київ : Київський університет, 2004. – 322 с.

МУЗИЧНА АРТИКУЛЯЦІЯ У КОНТЕКСТІ БАГАТОРІВНЕВОГО ВИКОНАВСЬКОГО ІНТОНУВАННЯ

Дорохін В. Г.

У статті розглядаються особливості функціонування музичної артикуляції на різних рівнях системної організації музичного твору.

У процесі комунікації в музиці артикуляція має багато значень, що пов'язано з особливостями феномена музики як невербального мистецтва. Численні дослідження окремих аспектів цієї проблеми не дають завершеної, логічно обгрунтованої картини даного явища. Очевидно, що його сутність полягає в самій вимові, у результаті якої відбувається якісне виявлення і співвідношення елементів інтонаційно-художнього потоку.

У деяких визначеннях сфера функціонування музичної артикуляції розглядається на рівні тонів та їхніх співвідношень (І. Пущечніков, О. Сокол), інколи розширюється не тільки до рівня синтаксису (М. Імханицький, С. Шип), але й до масштабів музичної форми в цілому (І. Браудо). Однак, незважаючи на очевидність функціонування артикуляції на найрізноманітніших рівнях системної організації музичної тканини, слід відзначити, що в музикознавстві артикуляція в обсязі цілісного музичного твору предметом дослідження стає вперше.

У свою чергу, наявність на сьогоднішній день різних визначень артикуляції, як лінгвістичних, так і музичних, містить безліч протиріч. Цікаво, що І. Браудо, розглядаючи з різних точок зору визначення артикуляції у інших авторів, у своєму визначенні цього поняття на початку книги "Артикуляція" не дає нічого нового. Більш того, дослідник подає це визначення не як своє, а як загальноприйняте: "В музыкальной теории под артикуляцией разумеется искусство исполнять музыку, и, прежде всего, мелодию, с той или иной степенью расчлененности или связности ее тонов, искусство использовать в исполнении все многообразие приемов легато и стакато" [3, с. 3]. Наприкінці книги поняття артикуляції раптом зв'язується з вимовлянням однієї ноти: "Нота подразделяется, таким образом, на часть звучащую и часть не звучащую, а процесс ноты состоит в переходе от звучащей части к не звучащей" [3, с. 191].

Однак, подвійність висловлення І. Браудо, на наш погляд, має своє пояснення.

Саме членування музичної тканини припускає зіставлення різних акустичних утворень на рівні просторово-часових виявів звучності. З одного боку, в результаті членування відбувається зіставлення наступного з попереднім. З іншого, відбувається відділення одного звукового утворення (структури) від іншого, завдяки чому виявляється цілісність кожного з них у всьому різноманітті вияву просторово-часових засобів у середині відділеної структури.

"...Будь-яка найпростіша музична інтонація передбачає наявність двох моментів: вияв і відношення цього звуковияву до наступного", – читаємо в "Музичній формі" [1, с. 198].

Використовуючи попередню логіку, можемо констатувати факт наявності двох моментів у процесі артикулювання:

– виявлення співвідношення (сполучення) між тонами, мотивами, фразами;

– виявлення цілісності структури, тобто внутрішні сполучення її початку, руху і закінчення (усіма можливими артикуляційними просторово-часовими засобами).

Як відомо, музика – мистецтво просторово-часове. Отже, усі комунікативні процеси варто розглядати з позицій просторово-часових виявів звучання.

О. Сокол у книзі "Теорія музичної артикуляції", узявши за основу висловлення І. Браудо, пише: "Виходячи з його положення про вимову в широкому розумінні, у якому пропонується враховувати сукупність усіх змін "усередині ноти", виведемо, що артикуляція може стосуватися не тільки тривалості звуку, як це ми бачимо у Браудо (цей вид артикуляції ми назвемо довготною), але і динаміки (динамічна артикуляція), і звуковисоті (звуковисотна артикуляція), і агогіки (агогічна), і тембру (темброва) тощо [10, с. 12]. Отже, О. Сокол вказує на існування різних типів артикуляції.

Одним із питань, яке залишається відкритим: на яких масштабних рівнях системної організації музичного матеріалу може функціонувати це явище?

На наш погляд, головна мета всіх артикуляційних процесів (у процесі комунікації) полягає у виявленні художньої цілісності архітектонічної думки, де загальне визначає часткове, і характер часткового може вносити корективи в становленні загального на

кожному з рівнів системної організації музичної тканини. Підтвердженням тому є слова І. Браудо: "...артикуляція расчленовує не тільки тони; вона расчленовує всю тканину музичного твору. Йдеться не про смислове синтаксичне розчленування, а безпосереднє розчленування звукового потоку" [3, с. 18].

Відповідно до концепції Є. Назайкінського, у психології музичного сприймання існують фонетичний, синтаксичний, фактурний і композиційний рівні сприйняття музичного матеріалу.

На фонетичному рівні це виглядає як мотивований рух, спрямований на виявлення і співвідношення початку, ведення і закінчення тону, зумовленого контекстною його цілісністю (вимова в широкому розумінні за І. Браудо).

Підтвердженням тому є слова Б. Яворського: "Кожний звук володіє початковою артикуляцією (початок звуку) і кінцевою артикуляцією (припинення звуку), між якими знаходиться саме звучання *ordinario*, *tenuto*, резонує, філируюче" [10, с. 13].

Синтаксичне членування музичної тканини довготними засобами досить докладно розглянуті І. Браудо в його монографії. Важасмо важливим відзначити і те, що сам момент синтаксичного членування може здійснюватися не тільки довготними (перервою в звучанні), а й іншими просторово-часовими засобами. Аналіз артикуляційних засобів вираження демонструє артикулювання як динамічну і досить гнучку систему. Окремі артикуляційні засоби здатні виконувати різні функції, іноді доповнюючи, іноді заміщаючи один одного. Непрямі функції одного засобу мають можливість збігатися як з непрямыми, так і з прямими функціями іншого засобу. Таким чином, "... один принцип стверджує, що істотні цілі досягаються, як правило, спільною дією кількох засобів, а інший – що істотні засоби найчастіше слугують кільком цілям" [5, с. 45].

Зазначена поліфункціональність створює можливість двох основних видів кореляції виконавських засобів вираження: "комплементарної", тобто взаємодоповнюючої і "компенсаторної" – взаємозамінюючої.

Зазначимо, що характер членування між структурами значною мірою зумовлений характером вимови попереднього значеннєвого утворення. Цілісність вимови на рівні однієї структури значною мірою визначає характер її співвідношення з наступними.

Артикуляційне втілення фактурної перспективи уявляється нам у двох аспектах:

– як цілісне вимовляння окремих горизонтальних ліній в одночасності по вертикалі;

– як функціональне зіставлення рівнобіжних ліній у плані створення глибинної перспективи, прихованого багатоголосся.

Розгляд цього питання у всіх його ракурсах стає можливим тільки з позицій того чи іншого музичного інструменту, залежно від його тембро-динамічних можливостей. Іноді потрібна чимала винахідливість щодо втілення фактурного задуму, вибираючи і комбінуючи різні артикуляційні засоби для компенсації конструктивних недоліків інструмента.

На композиційному рівні артикуляційні процеси виявляються як співвідношення характеристик вимови розділів, частин, типів фактур тощо. Відзначаючи що, "музика – світ відносин, світ функціональної залежності" [6, с. 19], Б. Асаф'єв у такий спосіб розкриває зв'язок між категоріями "відношення" і "процес оформлення": "Головне – це властивість музичних композицій існувати (перебувати) тільки у становленні, тільки у відтворенні, тобто, будучи міцно спаяними в деякій єдності й цілності. Така їх властивість веде до того, що в самому процесі втілення вони, щоб бути сприйнятими, повинні поставати перед світом щоразу в стані розгортання, у процесі оформлення, де кожен окремий момент одночасно є ніщо в своїй окремоті та є важливий елемент цілого, якщо осягати його у функціональній залежності, тобто, кожен мить, що звучить, є відношенням" [6, с. 9].

Сам характер і якість цих співвідношень зумовлені композиційною ідеєю (архітектонікою) добутку.

Підтвердженням цьому є слова І. Браудо: "Способи артикулювання є якостями, барвами, які ми присвоюємо різним музичним явищам. Очевидно, що присвоюючи двом музичним явищам дві різні фарби, ми сприяємо розрідженню цих двох явищ. Вказану дію можна спостерігати в явищах найрізноманітніших масштабів" [3, с. 19–20]. Отже, ми можемо розглядати артикуляційні процеси і їхні співвідношення на всіх рівнях системної організації інтонаційно-художнього потоку, у тому числі на відстані. Вибір артикуляційних засобів зумовлюється загальною художньою ідеєю музично добутку, а також залежить від тембро-динамічних характеристик музичного інструменту.

Таким чином, узагальнення багатьох підходів до артикуляції з позицій "фізіологічного" та "акустичного" тлумачення та співставлення артикуляційних процесів на різних рівнях системної організації інтонаційно-художнього потоку, надало можливість сформулювати таке визначення музичної артикуляції: музична артикуляція – це художньо мотивована взаємодія поділу та об'єднання елементів музичної тканини твору, що реалізується в звучанні музичного інструменту або голосу засобами виконавської техніки.

Література

1. Асафьев Б. В. (Игорь Глебов). Путеводитель по концертам / Б. В. Асафьев. – [2-е изд.]. – М., 1978. – 200 с. – (Словарь наиболее необходимых терминов и понятий).
2. Ахманова О. Словарь лингвистических терминов / О. Ахманова. – М. : "Сов. Энциклопедия", 1966. – 608 с.
3. Браудо И. Артикуляция: О произношении мелодии / И. Браудо; под ред. Х. С. Кушнарева. – [2-е изд.]. – Л. : Музыка, 1973. – 197 с.
4. Имханицкий М. Новое об артикуляции и штрихах на баяне / М. Имханицкий. – М. : Российская академия им. Гнесиных, 1997. – 44 с.
5. Мазель Л. Строение музыкальных произведений : учеб. пособие / Л. Мазель. – [2-е изд. доп. и перераб.] – М. : Музыка, 1979. – 536 с.
6. Малинковская А. Фортепианно-исполнительское интонирование : проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI–XX веков : очерки / А. Малинковская. – М. : Музыка, 1990. – 191 с.
7. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. В. Келдыш]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
8. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции / Е. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
9. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов / [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – М. : "Русский язык", 1988. – 750 с.
10. Сокол А. Теория музыкальной артикуляции / А. Сокол. – Одесса : ОКФА, Одесская государственная консерватория им. А. В. Неждановой, 1996. – 208 с.
11. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю : навч. посібник / С. В. Шип. – К. : Заповіт, 1998. – 386 с.

ИДЕОМОТОРНАЯ ТРЕНИРОВКА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

Сирякова А. В.

В статье рассматривается роль идеомоторной тренировки в процессе подготовки будущих исполнителей, основные положения данного метода, выделены ключевые моменты, на которые следует обращать внимание во время работы, применяя данный метод на практике.

Ключевые слова: идеомоторная тренировка, визуализация образа, представление движения

На современном этапе внимание педагогов направлено на разработку инновационных методов обучения. Одним из таких методов является метод идеомоторной тренировки. Исполнитель, чье дарование гармонично сочетает в себе психологические и физические факторы, имеет преимущество перед теми, кто этими качествами не обладает. Как раз в практике очень часто сталкиваешься с тем, что искусству танца приходится обучать детей с недостаточными физическими данными. И эта объективная реальность в значительной степени определяет наш интерес к новым методам обучения.

Под идеомоторной тренировкой мы подразумеваем повторяющийся процесс интенсивного воображения движения, которое воспринимается как собственное и способствует выработке стабилизации и исправлению навыков, ускоряет их развитие в практической тренировке.

Сегодня виды идеомоторной тренировки сознательно или незосознательно широко используются в разных сферах. Их использование особенно важно там, где временно невозможно выполнить действие.

Идеомоторный метод при правильной организации может существенно повысить мышечную выносливость, роботоспособность и способствовать сохранению техники сложных движений после перерыва в тренировках. Идеомоторика эффективна при психорегуляции эмоциональных состояний артистов во время выступления. Исполнитель должен сосредоточивать свое внимание больше на актерской выразительности, чем на технике движения. А поскольку техника –

это средство выражения образа, то нужно предъявлять высокие требования к технической подготовке. И в этом нам поможет идеомоторная тренировка, ведь уже давно известно, что интенсивное мышление о движении способствует тенденции его воспроизведения.

Головной мозг – орган, где формируется программа будущего движения, а остальные системы организма, в первую очередь опорно-двигательный аппарат, выполняют намеченную программу. От того, насколько успешно функционируют программирующая и исполняющая системы, и от того, насколько хорошо они взаимосвязаны, зависит качество конечного результата нашей деятельности.

Для того, чтобы мысленные образы будущего движения воплощались предельно эффективно, надо правильно пользоваться ими. Причем пользоваться совершенно сознательно, активно, а не просто полагаться на те процессы, которыми природа одарила наш организм. Мы должны четко представлять психический процесс идеомоторной тренировки. Этот психический процесс подчиняется определенным законам, которые мы сейчас рассмотрим.

Во-первых, чем точнее мысленный образ движения, тем точнее, "чище" выполняемое движение.

Важно знать, что идеомоторным называется лишь такое представление, при котором мысленный образ движения обязательно связан с мышечно-суставным чувством человека. Мысленные представления могут быть "зрительными". В этом случае человек видит себя как бы со стороны, но следует уяснить, что такие "зрительные" представления обладают очень малым тренировочным действием. Ведь в этом случае импульсы, рожденные в головном мозгу, почти не передаются на мышцы, которые должны выполнять задуманное движение. Поэтому работа идет как бы вхолостую, не возникает достаточной активности в соответствующих мышцах. В таких случаях нужно идеомоторно пропускать представления о движении через себя. И тогда, наблюдая за мышцами человека во время идеомоторной тренировки, можно легко выяснить, насколько его мысленные представления о том или ином техническом элементе достигают цели.

Исследования ряда авторов доказали, что эффект воздействия мысленных представлений заметно возрастает, если их облекать в точные словесные формулировки. Надо не просто представлять то или иное движение, а одновременно проговаривать его суть про

себя или шепотом. В одних случаях слова нужно произносить параллельно с представлением движения, а в других – непосредственно перед ним. Как поступать в каждом конкретном случае, – подсказывает практика. В том, что слова заметно усиливают эффект мысленного представления, легко убедиться во время опыта с ви-сящим на пальце предметом. Если не просто представлять, что груз начинает раскачиваться, предположим, вперед-назад, а начать про-износить слова "вперед-назад" вслух, то амплитуда колебаний сразу же увеличится.

Начиная разучивать новый элемент техники, надо представлять его исполнение в замедленном темпе, так, как мы это видим при демонстрации киноплетки, заснятой рапид-методом. Замедленное промысливание технического элемента позволит точнее предста-вить все тонкости изучаемого движения и вовремя отсеет возмож-ные ошибки.

И еще один важный момент – при овладении новым техни-ческим элементом мысленно представлять его лучше в той позе, кото-рая наиболее близка к реальному положению тела в момент вы-полнения этого элемента.

Когда человек, занимаясь идеомоторикой, принимает позу, близкую к реальному положению тела, возникает гораздо больше импульсов от мышц и суставов в головной мозг, которые соответ-ствуют реальному рисунку движения. И головному мозгу, програ-мирующему идеальное идеомоторное представление о движении, становится легче "связываться" с исполняющим аппаратом – опор-но-двигательным, у человека появляется возможность более осоз-нанно обрабатывать необходимый технический элемент.

Во время идеомоторного промысливания движения оно иногда осуществляется настолько сильно и явственно, что человек начинает невольно двигаться. И это хорошо, так как говорит о налаживании прочной связи между двумя системами – программирующей и испол-няющей. Такой процесс очень полезен, тело как бы само по себе вклю-чается в исполнение того движения, которое рождается в сознании.

И основное – неправильно думать о конечном результате непо-средственно перед выполнением упражнения. Это одна из довольно распространенных ошибок. Когда в сознании доминирующее поло-жение занимает забота о результате, она вытесняет самое главное, точное выполнение условий для исполнения технически сложных элементов.

Педагогический опыт преподавателей, применяющих идеомоторную тренировку на практике, показывает эффективность его в следующих случаях:

- при обучении сложным координационным навыкам;
- при разучивании новых движений путем умственного отработки какого-либо точного их образца;
- в работе по исправлению ошибок;
- в борьбе с судорогами, которые нередко случаются у танцовщика и не только отрицательно влияют на технику исполнения движений, но и значительно снижают художественное впечатление;
- во время умственно-эмоциональной подготовки исполнителя к определенному порядку движений: прежде всего в отношении возможно более полного слияния музыкального, соматического и идейно-драматургического компонентов танца.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что идеомоторная тренировка вполне применима на таких этапах учебного процесса, как программирование (разучивание новых движений), регулирование (исправление ошибок, снятие напряжения), тренировка (отработка определенных двигательных рефлексов).

Основанием для создания идеомоторных программ-тренировок является умение педагога различать первостепенные и второстепенные ошибки своего воспитанника, то есть способность отделить существенное от несущественного. Работать целесообразно в тесном содружестве с психологами, так как именно от знания характера психической организации юного или уже сложившегося исполнителя, от его эмоционального состояния в данный момент в решающей степени зависит результат обучения.

В ходе идеомоторной тренировки выделяются несколько стадий.

Подготовительная фаза: короткий 30–45-минутный экзерсис, сразу же после него покой в положении лежа, эвентуальная аутогенная тренировка, максимум пять минут; внутренний настрой на исполнение движений или, иначе говоря, на источники ошибок. Педагог тихим, спокойным голосом задает движение, используя вспомогательный показ; ученик сам повторяет мысленно прослушанное задание, сразу же после этого рассказывает о ходе его выполнения или возникших помехах в порядке движений.

Фаза движения идеомоторно "отанцовывается" с музыкальным сопровождением, ученик снова рассказывает о порядке движений, теперь прежде всего о точном его соответствии с музыкой. Фаза

движения многократно повторяется. На этой стадии должна быть достигнута безошибочность исполнения. Расслабленное состояние сохраняется.

Ученик поднимается и под музыку очень точно, особенно в пространственном отношении, обрисовывает "в полноги" порядок движений. Это повторяется много раз для того, чтобы ученик согрелся и одновременно подготовил себя к активному исполнению.

Активное исполнение порядка движений, непосредственно вслед за ним контроль и обсуждение достигнутых результатов.

Здесь очень важно понимать, что только при правильном применении метода идеомоторной тренировки можно рассчитывать на полноценный результат. Одновременно возникает большая опасность: если педагог, скажем, на основе ложного диагноза ошибки задает ученику неверную программу, то подлежащие исправлению погрешности будут лишь укореняться. Поэтому этот метод занятий требует от преподавателя высокой моральной и профессиональной ответственности. Незнание или невнимательность могут причинить ученику большой вред.

Из всего сказанного вытекают основные тезисы, которые необходимо учитывать, обращаясь к идеомоторной тренировке:

– вырабатываемые с помощью идеомоторной тренировки навыки ни в коем случае не могут заменить адекватных познаний в области школы академического хореографического образования. Глубокие знания эстетических и функциональных закономерностей хореографического обучения, а также основ анатомии и физиологии тела человека должны стать основой для идеомоторной тренировки;

– идеомоторная тренировка может значительно повысить интенсивность общего развития учащихся. Регулируемое освоение нового материала происходит исключительно на основе умственного и физического расслабления, ученик не приобретает того множества комплексов, которые в обычной практике совершенно естественно вырабатываются в ходе неправильного, несвободного от ошибок, повторения как в техническом, так и в художественном отношениях;

– применение метода идеомоторной тренировки не только повышает эффективность и экономичность процесса обучения, но и одновременно создает очень благоприятную рабочую обстановку, которая особенно хорошо влияет на взаимоотношения между учеником и учителем. Этот метод стимулирует духовное сотрудни-

чество учителя и ученика. Более результативно идет процесс художественного осмысления движений, у будущего исполнителя активнее формируется способность анализировать свою технику исполнения;

– идеомоторная тренировка очень полезна на стадии выздоровления после травмы, когда ученик заново "входит" в физическую форму, а также во время длительного перерыва в тренировочном процессе, вызванном травмами или болезнью, особенно, если такого рода "простой" затягивается на несколько месяцев. Как раз в эти промежутки времени, перед началом активной тренировки или же перед уроком, танцовщик или учащийся подвержен сильным мотивационным колебаниям. Умственная активизация представляет собой прекрасное психологическое средство для того, чтобы приглушить сомнения выздоравливающего относительно дальнейших профессиональных возможностей и устойчиво стабилизировать его мотивацию.

Изучая опыт работы педагогов, которые применяли в своей практике идеомоторную тренировку, мы убедились в ее пользе. Но одновременно хотелось бы заметить, что это – только лишь одно из вспомогательных средств обучения будущего исполнителя. Еще раз следует подчеркнуть, что мы ни в коей мере не предлагаем заменить методику преподавания хореографических дисциплин, а призываем к еще более глубокому и более вдумчивому ее постижению.

Литература

1. Алексеев А. В. Психомышечная тренировка – метод психической саморегуляции / А. В. Алексеев. – М., 1979. – 27 с.
2. Белкин А. А. Идеомоторная подготовка в спорте / А. А. Белкин. – М. : ФиС, 1983. – 128 с.
3. Боген М. М. Методологические основы теории обучения двигательным действиям : Учебное пособие / М. М. Боген. – М. : ПИОЛИФК, 1985. – 42 с.
4. Путтке. Оружие артиста / Путтке. // Советский балет. – 1986. – № 3. – С. 59–61.
5. Солсо Роберт. Когнитивная психология / Р. Солсо. – Питер, 2012. – 519 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ БАЛЬНЫХ ТАНЦЕВ В РОССИИ

Максименко В. И.

В статье освещается возникновение и развитие русского бала XVIII–XX столетия. Рассматриваются, характерные для того времени танцы, костюмы, символики, жесты, оформление балльных залов.

Слово "бал", в большинстве европейских языков было заимствовано из французского языка (англ. "ball", немец. "ball", польское "bal" и т. д.). В России балльная культура начинает развиваться в эпоху петровских реформ. В Европе традиция светских балов формируется в XIV в.

В допетровской Руси представители привилегированных сословий смотрели на танец как на дело позорное, бесовское и недостойное порядочного человека. Следует отметить, что в последующие эпохи негативное отношение к балльной культуре в общественном сознании будет сохраняться. Европейский бал – политкультурен, русский – национально-специфичен. Объяснение этого феномена, вероятно, кроется как в особенностях русского национального характера, так и в том, что становление балльной культуры в России произошло с большим опозданием по сравнению с другими странами Европы [1].

На танцевальных собраниях в России могли исполнять полонез (польский), немецкий вальс и французскую кадрили. Но при этом неизменно ощущалось влияние русской национальной культуры.

Так, одним из пережитков старины было исполнение русских национальных танцев на светских собраниях. Причём такие танцы не только не запрещались, а наоборот, поощрялись императором. Возможно этим объясняется тот факт, что традиционное исполнение русских народных танцев прижилось на балах в России, став одной из отличительных черт русских светских собраний.

При Елизавете Петровне взаимное дополнение двух культурных традиций – западно-европейского и исконно русского – приобрело ещё более явный характер. Смешение европейских и русских укладов жизни создало особый сплав, особую модель поведения: с

придворного маскарада шли в церковь, а оттуда на народное гулянье. Елизавета, хорошо знакомая и с европейской школой салонного танца, и с элементами русской национальной танцевальной культуры, внесла огромный вклад в дело создания "облагороженного, окультуренного" стиля русского танца. В елизаветину эпоху "казачок" и "русская" оформляются танцмейстерами как новые салонные бальные танцы, которые не имели западных аналогов и исполнялись в бальных залах вплоть до XX века. мода на русский стиль не ограничивалась императорским двором и вскоре проникла даже в провинцию: там на дворянских балах, нередко можно было заметить, как элементы отечественной культуры брали верх и европейско-торжественный менуэт уступал место русской пляске. "Русская тема" могла быть стержнем бала, подчиняя себе все его элементы, а могла выступать лишь в качестве одного из мотивов праздника. Так происходило на традиционных московских костюмированных балах в доме С. Н. Римского-Корсакова. В 1846 г. праздник в его особняке украсила славянская кадрили, перед которой было устроено шествие в русских народных костюмах. Открывал процессию карлик с берёзой в руках, на которой были прикреплены разноцветные ленты с русскими народными пословицами и поговорками. Завершалось шествие большим хороводом [1].

Описание костюмированного русского бала во дворце великого князя Владимира Александровича, состоявшегося 25 января 1883 г., которое мы находим на страницах "Всемирной иллюстрации", даёт нам представление о грациозности происходившего. Костюмы бала представляли допетровскую Русь и были изготовлены с изяществом и исторической точностью. Здесь можно было встретить боярина и витязя, варяга и печенега, запорожского казака и гусяра.

Умение хорошо танцевать и правильно себя вести в обществе могло способствовать карьере молодого человека: будучи замеченным на балу и понравившись высокопоставленному лицу или его жене, юноша мог ожидать продвижения по служебной лестнице. Сделавшись своего рода культом, бальные танцы становятся как бы обязательной повинностью для каждого вступающего в свет члена общества.

Женщины на балах выполняли своего рода светскую повинность, отказ от которой мог повлечь за собой разные неприятности вплоть до "отлучение от света".

Кроме того, нередко танцевальные вечера представляли настоящую угрозу здоровью. От участия в них не освобождались даже беременные женщины, которые вынуждены были, по остроумному замечанию одного из героев повести Куприна "Поединок", рожать детей "между второй и третьей кадрилию". Помимо физической, танцы испытывали ещё и большую эмоциональную нагрузку. На балу требовалось безукоризненно выглядеть, контролировать каждое движение и слово и при этом казаться естественным, приветливым и весёлым.

Наука бального общения требовала долгих лет обучения. Именно поэтому бальная культура входила в жизнь человека ещё в детские годы в виде многочисленных уроков танцев и этикета и посещения детских балов.

Однако все трудности и неудобства, связанные с балом, окупались тем положением и признанием, которое можно было достичь, регулярно посещая танцевальные собрания. Именно поэтому танцевальная зала вновь и вновь открывала свои двери, приглашая к вальсу или мазурке усталых, но довольных дам и кавалеров, для которых бал превращался в клуб, и в салон мод, и в брачное агентство.

После смерти Петра I ассамблеи претерпели сильные изменения: аристократия изгнала из собраний мастеровой люд, купечество, незнатных дворян, и танцевальный вечер стал инструментом социальной аристократии. Ассамблеи постепенно превратились, с одной стороны, в балы высшего света, с другой – в танцевальные вечера средних слоёв общества.

Со времён правления Екатерины II стали появляться общественные клубы, в которых также проводились танцевальные вечера. Как отмечал Ю. Алянский " ... общества родились от жажды общения. Люди стремятся к объединению в дни мира, в разгар войны, в юности и в старости, в радости и в печали, в годы свободы, в века тирании. Общение с теми, кто близок тебе по духу, профессии, стремлению к избранной цели, – такая же необходимость, как дышать, мечтать, работать" [10].

С конца XVIII в. по всей России стали возникать Дворянские собрания как органы дворянского сословного самоуправления. В зданиях собраний проводились балы, маскарады, рождественские ёлки для детей, обеды, спектакли.

Особое место среди "профессиональных" маскарадов и балов занимали традиционные балы-маскарады, устраиваемые художниками и архитекторами. Первые балы художников относятся к началу 1860-х г. Первоначально они проходили в залах Академии художников и имели своей целью собрать средства в помощь "недостаточным" учащимся этого учебного заведения. Помимо коммерческой функции, эти костюмированные балы имели и другую – они объединяли студентов и преподавателей Академии в часы досуга, развивая при этом творческие способности учащихся [1].

22 февраля 1899 года, в год столетия А. С. Пушкина, в залах Дворянского собрания Академии был организован бал памяти поэта. Помимо танцев в программу бала входили живые картины, костюмированные шествия и концертные номера, в которых принимали участие известные артисты: Ф. П. Стравинский, Т. П. Карсавина, М. Ф. Кшесинская, М. М. Фокин, В. И. Нижинский и др.

С начала 1910-х годов интерес к балам художников несколько ослабел. Балы архитекторов славились танцевальной программой. Свои танцевальные вечера проводили немецкая, французская, польская и другие диаспоры. Для их представителей подобные объединения были особенно значимы, так как помогали встречаться со "своими" в условиях чужой веры и культуры.

Уступая помещения своих собраний представителям других сословий, дворянство однако, не допускало их на собственные балы. В книге Д. Д. Благого "Рассказы бабушки..." мы читаем: "Купечество с их жёнами и дочерьми, и то только почётное, было допускаемо в виде исключения как зрители в какие-нибудь торжественные дни или во время царских приездов, но не смешивалось с дворянством: стой себе за колоннами да смотри издали..." [7].

В проведении балов ощущалось различие между Москвой и Петербургом: новая столица являлась законодательницей бальной моды; московские же балы отличала простота нравов.

Часто на московских балах этой поры можно было наблюдать любопытное явление – в перерыве между салонными танцами, а иногда и в процессе их, появлялись шуты, поющие непристойные куплеты и пристающие к танцующим. Шуты доставляли явное удовольствие москвичам, которые считали их местной достопримечательностью: у приезжих из других городов они вызывали лишь недоумение, заставляя вспоминать петровские ассамблеи.

Русские помещики-магнаты, владельцы сотен тысяч крепостных душ в различных губерниях, в устройстве балов и праздников не желали отставать от царского двора. Для этих увеселений они сооружали специальные здания и фонтаны, выписывали самых дорогих музыкантов, певцов, танцоров [1].

На балах, проходивших в военных частях, правила этикета сводились к минимуму, зачастую к пошлости, безвкусию и неестественности прибавлялось открытое хамство и пьянство. В повести "Поединок" А. Куприна танцевальный вечер в Офицерском собрании лишь отдалённо напоминает блестящие залы отделанные золотом и мрамором, превращается здесь в грязную комнату с голыми стенами, оклеенную белыми обоями, дорогие портьеры – в тюлевые занавески, аромат от изысканных блюд – в горелый запах масла, смех в неприличное ржание. Здесь в бильярд играют на пиво, приглашают на "кадриленцию", по ногам тянет холодом из сеней. Весь лоск собрания является поддельным: "...полковые дамы по годам носят одно и то же "шикарное" платье, делая жалкие попытки обновлять его к особенно пышным вечерам, и перчатки чистят бензином", они употребляют "жирные белила и румяна, но неумело и грубо до наивности", отчего их лица принимают "зловещий синеватый оттенок" [6]. Главному герою кажется претенциозным и смешным их общее пристрастие к разным эгреткам, шарфикам, огромным поддельным камням, к перьям и обилию лент: в этом оказалась какая-то тряпичная, безвкусная, домашнего изделия роскошь.

Таким образом, различные собрания, общества и клубы не только объединяли людей по различным признакам, но одновременно с этим противопоставляли их друг другу по тем же признакам.

В XVIII – начале XX в. социальная жизнь дворянина распределялась между службой и домом. На балах общение проходило в танцевальной зале, за ужином и во время игры, которая была непременным спутником танцевального вечера.

Становление бальной культуры повлияло и на то, что в русском языке из французского появились такие слова, как бонтон (от *bon ton* – хороший тон), моветон (от *mauvais ton* – дурной тон, невоспитанность), авантажный (от *avantfge* – производящий благоприятное впечатление), бонвиван (от *bon vivant* – человек живущий в своём удовольствии).

К середине XIX в. получили распространение многочисленные руководства по поведению на балах, танцевальных вечерах и

маскарадах. В них подробно излагались правила светского этикета. На бал приглашали заранее, хозяева рассылали специально приготовленные пригласительные карточки. Появление на балу было расписано во всех деталях.

Приглашая даму на танец, кавалер ей делал поклон и произносил одну из подобных фраз: "Позвольте, сударыня, иметь честь пригласить вас на кадрили", "Не откажите мне в удовольствии танцевать с вами этот вальс" и т. д. Строгий этикет запрещал кавалеру обнимать девушку во время танца. После танца кавалер благодарил свою даму лёгким поклоном или пожатием руки и отводил её на место.

Танцевать более трёх раз с тем же партнёром в течении одного вечера считалось моветоном. Дамам представлялась ещё и отличная возможность для получения информации, здесь завязывались знакомства и нередко решались вопросы карьеры, формировалось общественное мнение [1].

Начиная с Петровской эпохи, во всех государственных и частных высших и средних учебных заведениях, военных школах, иностранных пансионах танец был обязательным предметом. Его изучали в Царскосельском лицее и в скромных ремесленных и коммерческих училищах. В России не только прекрасно знали все новейшие и старинные бальные танцы, но и умели их исполнять в благородной манере.

Известный танцовщик и балетмейстер А. П. Глушковский вспоминал, что в начале 1800-х годов в Петербурге были превосходные учителя бальных танцев: Пик, Юар, а впоследствии Огюст Пуаро, Дидло, Колосова, Новицкая, Стуколкин, Санковская и другие.

Москва славилась великим Йогелем и г. Мунаретти. В начале XIX в. методика обучения бальным танцам отличалась строгостью и системностью. Во время занятий танцами молодые дворяне приобретали грацию и "царственную" осанку на всю жизнь. Однако не все родители могли платить за длительное обучение танцам и поэтому просили преподавателей начинать непосредственно с мазурки, польки, вальса.

Многие из преподавателей стремились обобщить и зафиксировать свой педагогический опыт, описать танцевальные схемы и движения, создать учебники и самоучители. В XIX столетии вышло немало пособий и книг по бальному танцу, принадлежащих перу русских авторов. Причём систематизацией массовых танцев

занимаются не только столичные педагоги. Л. Петровский – учитель танцев при Слободской украинской гимназии в Харькове – издаёт в 1825 году книгу "Правила для благородных общественных танцев". Эта книга, как и позднее вышедшие учебники Л. Стуколкина и Н. Гавликовского, представляет известную ценность и в настоящее время [2].

В 1818 г. в Москве на Рождественской улице в доме № 54 был танцевальный класс танцора императорских театров г. Мунаретти, куда ежедневно съезжались ученики разных национальностей, сословий, возраста. Чаще всего за подобной услугой обращались женихи и невесты, боявшиеся ударить лицом в грязь на свадьбе.

Одним из лучших учителей танцев в начале XIX в. считался Пётр Йогель, он же устраивал и самые популярные детские балы в Москве. Описание детского бала у Йогеля мы находим в "Воине и мире" Л. М. Толстого: "У Йогеля были самые весёлые балы в Москве... Особенного на этих балах было то, что не было хозяина или хозяйки: был, как пух, летающий, добродушный Йогель, который принимал билетки за уроки от всех своих гостей..." [5].

Самый известный бал в русской литературе – первый бал Наташи Ростовской, состоявшийся 31 декабря 1810 г. в Петербурге. Основные качества которыми должна обладать девушка при первом выходе в свет, были естественность, простота и непринуждённость – именно они ценились больше всего. На бал дамы брали с собой небольшие книжечки, чтобы записывать последовательность танцев, ближе к концу века эти книжечки стали выдавать на балах.

Обязательным атрибутом был веер. Его можно было оставить в бальной зале на своём месте, можно было во время танца держать в левой руке (которая лежит на плече партнёра). Мелочи складывали в сумочку (радикуль), которую также оставляли на своём месте. Веер имел свой язык:

- веер развёрнут, дама отмахивается – "Я замужем";
- веер закрывается – "вы мне безразличны";
- открывается один лепесток – "будьте довольны моей дружбой";
- веер полностью раскрыт – "ты мой кумир".

Поклоны и реверансы были французскими. Во время официального реверанса руки складывались ладонь в ладонь – это придавало фигуре своеобразную осанку. У дам юбка постепенно суживалась, и платье, лишённое оборок, подчёркивало стройность женской фигуры.

Дамы могли выбирать любой цвет платья (если он не был оговорен особо – например. 24 ноября 1888 г. в Санкт-Петербурге проводился изумрудный бал, на котором все присутствующие были одеты в соответствующий цвет), для девушек платья шились белого цвета или постельных тонов. К платью подбирались перчатки в тон платья или белые (надевать кольца поверх перчаток считалось безвкусным). Дамы могли себя украсить головным убором, например, беретом. В любом случае шея должна была быть открыта. Украшения дам могли быть любыми, главное, чтобы были подобраны со вкусом. Девушкам следовало появляться на бал с минимальным количеством украшений, – подвеска на шее, скромный браслетик [1].

Балы в 19 в. были излюбленным развлечением публики – как великосветской, так и мещанской, и даже крестьянской. Открывались танцевальные вечера и придворные балы полонезом. Основу полонеза составляет ритмический, плавный и мягкий не изменяющийся шаг, который сопровождался мягким приседанием на третью четверть каждого такта. В танец также входили реверансы и поклоны. Этот танец требует строгости осанки, горделивости и собранности. Полонез XVIII в., как подметил Ф. Лист, "вовсе не был банальной и бессмысленной прогулкой; он был дефилированием, во время которого всё общество, так сказать, приосанивалось, наслаждалось своим лицемерием, видя себя таким прекрасным, таким знатным, таким пышным, таким учтивым. Полонез был настоящей выставкой блеска, славы, значения" [2]. В придворных кругах полонез исполнялся строго по рангам. Начавшись в парадном зале, полонез мог продолжаться в саду. Иногда первая пара вводила колонну в глубь сада или в отдалённые комнаты, куда не доносились звуки музыки. Здесь движения были более оживлёнными. По возвращении в зал, откуда начиналось шествие, танец снова обретал свой торжественно-церемониальный характер. Роль полонеза состояла не только в представлении гостей друг другу, но и в создании определённой атмосферы: польский помогал настроиться на танцевальный вечер, который требовал большого хореографического мастерства. Кроме того, большое преимущество полонеза заключалось в том, что его могли танцевать пожилые дамы и кавалеры, для которых участие в других танцах не представлялось возможным.

Многие выдающиеся композиторы обращались в своём творчестве к полонезу. Бессмертным стали полонезы Шопена и Огинского. Однако самым любимым, как на придворных, так и на частных балах, был польский из оперы М. И. Глинки "Жизнь за царя". Без него не обходилось практически ни одно танцевальное собрание [2].

Балы давали все – соразмерно со своими средствами и возможностями. Бал был дорогим удовольствием для принимающей стороны. В середине бала был обед, на который каждый кавалер провожал даму. Если кавалер приехал на бал без дамы, хозяйка бала могла попросить его проводить на бал даму (приехавшую с четой родственников и не сопровождавшуюся поэтому кавалером). Когда пара садилась за стол, они снимали перчатки и покрывали колени салфеткой. Перед тем, как встать из-за стола, перчатки одевали вновь, салфетки оставляли на спинках стульев. Далее вновь продолжались танцы.

На всех этих балах танцевали венгерку, краковяк, па-де-шаль, падекатр, кадрили, мазурку, котильон и вальс.

Вторым танцем на балу традиционно исполнялся вальс. Часто он был непосредственным продолжением полонеза и тогда не требовал вторичного приглашения. Название танца происходит от немецкого глагола "walzen" – "кружить, вращать". Неоднократно предпринимались попытки разгадать "тайну" этого танца, постичь его магию. Вальс словно затронул основы бытия: вращение пар вокруг своей оси с одновременным движением по кругу – по "орбите" танцевального зала – похоже на движение Земли вокруг Солнца. Однако следует заметить, что одновременно с невероятным успехом вальс приобрёл и ревностных противников. Главной причиной нападок на вальс служил тот факт, что он рушил основы эстетики салонного танца прошлых веков. Вальс был самым эротичным танцем своего времени. Кавалер и дама образовывали пару анфас, лицом друг к другу, при этом кавалер поддерживал даму за талию, что считалось крайне неприличным.

Авторы литературных произведений заставляли героинь терять голову во время вальса: "Громадный офицер в эполетах... точно из-под земли вырос и пригласил на вальс, и она отлетела от мужа, и ей уж казалось, будто она плыла на парусной лодке, в сильную бурю, а муж остался далеко на берегу..." (А. П. Чехов. Анна на шее) [8].

Вальс "дурманил" не только впечатлительных дам, но и их более стойких кавалеров: "Разыгралось вольное воображение юноши, когда в позволительных объятиях держал он соблазнительный стан графини, когда так близко от его взоров трепетала ускоренным дыханием весенняя грудь её. Ах! Зачем выдуман вальс, зачем слушается нам кружиться с красавицей, которой должны мы любоваться бескорыстно?" (Н. Ф. Павлов. Московский бал) [11].

Вальс был настолько "опьяняющим" танцем, что выйти из него разрешалось до окончания музыки. Когда дама хотела прекратить вальс, она предупреждала об этом кавалера, сказав "Merci", сопровождаемое лёгким поклоном головы. После этого кавалер должен был движением вальса проводить даму к её месту и поблагодарить поклоном.

В XIX веке существовало несколько разновидностей вальса, но наиболее распространёнными были немецкий вальс в три и французский в два па. Немецкий отличался спокойным темпом, французский – живостью исполнения. В конце XIX века танцевали также вальс-галоп, вальс-миньон. Вальс был самым романтическим, интимным танцем, а близость танцующих располагала к нежным объяснениям. Вальс превращается в танец любви. Неслучайно он был выбран Л. Н. Толстым в качестве первого танца Наташи Ростовской.

Весь XIX век прошёл под знаком вальса: грациозный, летящий, романтический, страстный, он превратился в один из символов своего времени. Вальс был одним из немногих танцев, которые имели успех во всех слоях общества. Ни один бальный танец не выдержал столь долгого испытания временем, как вальс: ему удалось пережить всех своих конкурентов и продолжить шествие по бальным залам всего мира в XX веке.

В начале XIX века французская кадрили была одним из самых распространённых танцев на балу – за один вечер её танцевали несколько раз. Она являлась символом хорошего общества, обоюдной предупредительности дам и кавалеров. Немного чопорная и строгая, она напоминала менюэт прошлых веков. Французская кадрили считалась "серьёзным", этикетным танцем. Началу танца предшествовал ритурнель (8–16 тактов), под звуки которого участвующие в кадрили дамы и кавалеры выстраивались в каре по четыре или восемь пар, которые назывались визави и контрвизави.

К середине XIX века кадрили перетерпела много изменений: упростились переходы, финал превратился в галоп, даже названия

фигур были заменены порядковыми номерами. Одним из проявлений эволюции кадрили стало изобретение знаменитой кадрили-монстр: "...Перед третьей кадрилию он оживился и, пролетая по зале, точно на коньках по льду, быстрыми, скользящими шагами, особенно громко выкрикнул:

– Кадриль-монстр! Кавалеры, приглашайте дам!

...И тем и другим приходилось танцевать по очереди, и потому каждую фигуру играли по два раза" (А. И Куприн. Поединок) [6].

Кадриль-монстр напоминала котильон, соединяя в себе фигуры разных танцев. Первая фигура кадрили была заменена полькой-мазуркой, вторая – вальсом, третья – полькой, четвёртая – венгеркой, пятая – немецкими вальсом, а шестая – галопом. Распорядитель старался всячески разнообразить кадриль, превратить её в игру. Например, он устраивал так, чтобы на вальс дамы приглашали кавалеров, перед другими танцами раздавал дамам и кавалерам разноцветные ленты и цветы, чтобы каждый кавалер отыскал даму с таким же, как у него, цветком или лентой и танцевал с ней.

К концу XIX века французская кадриль изменилась ещё больше. Теперь каждая пара танцевала отдельно: дама напротив своего кавалера. Количество пар не ограничивалось. Теперь танец часто исполняли на небольших вечерах в танцклассах, привнося в него "кабацкий" колорит. Популярность французской кадрили таяла, а эволюция подходила к завершению [1].

Кульминацией бала являлась мазурка. Она появилась в Мазовии и оттуда распространилась по всей Польше, а на рубеже XIX–XX веков завоевала популярность в бальных залах и других стран Европы. Ведущая роль в ней принадлежала кавалеру, именно от него зависело успешное исполнение танца: он выбирал фигуры, движения, переходы. Дама подчиняясь рисунку танца, предложенному кавалером, выполняла свою партию – *pas sougu* (лёгкий бег).

В исполнении мазурки различалось несколько стилей. Первый, "бравурный", очень характерный для провинциальных балов, восходил к народному польскому танцу и отличался размашистым, свободным исполнением. Этот стиль мазурки назывался краковским, и для него были характерны "голубцы" – сильные и жёсткие удары каблуков.

Такой стиль исполнения описывал Н. В. Гоголь в "Мёртвых душах": "А уж там в стороне четыре пары откалывали мазурку;

каблуки ломали пол, и армейский штабс-капитан работал и душою и телом, и руками и ногами, отвёртывая такие па, какие и во сне никому не случалось отвёртывать" [4]. Мужские па "бравурной" мазурки имитировали движения скачущего всадника: " голубцы" – прищпоривание резвого коня, резкие взмахи рукой над головой – натягивание поводьев. Во время танца мужчины опускались на одно колено перед дамой, словно желая помочь ей сойти с коня. Благодаря своим движениям мазурка превращалась в танец лихих наездников и их нежных дам. Мужчины красовались перед своими дамами и завоёвывали их. "Бравурному" исполнению противопоставлялась более спокойная и плавная салонная мазурка. Именно поэтому многие высказывали своё ироническое, а порой и критическое отношение к салонному стилю.

Ю. М. Лотман отмечает, что существовало и другое противопоставление. Старая "французская" манера исполнения требовала от кавалера лёгкости прыжков. Когда мазурка утвердилась в балльных залах страны, стали появляться самоучители и руководства. Всё новые и новые варианты и формы мазурки придумывали танцмейстеры: вальс-мазурка и кадрили-мазурка.

В 1891 году вышла книга В. Ф. Янковского "Сто фигур мазурки". Фигура "Заздравная" исполнялась с бокалом шампанского в руке. Мазурку старались разнообразить распорядители бала, привнося изобретательность и виртуозность. Мазурочный разговор помогал партнёрам сблизиться, пофлиртовать, проявить симпатию друг к другу: "Бал кипел. Наконец наступил час тяжёлого экзамена в любезности, который не многими выдержан, а ежедневно повторяется и, первенствуя между танцами, служит новым убеждением, что в наш век хлопочут не о любезности. Зашумели стулья, раздались заунывные звуки мазурки, бесконечной мазурки, где успеешь познакомиться, влюбиться и надоест, а после уходишь от неё как от жены [11].

После мазурки кавалер вёл даму на ужин, где можно было пообщаться, пофлиртовать и даже признаться в любви. Ужинали все в боковых гостиных, за небольшими столиками. Кроме того, на балах всегда был открыт буфет с разными яствами, шампанским и прочими горячительными и прохладительными напитками.

С мазуркой и вальсом в 50-х годах XIX века года стала соперничать полька – живой массовый танец. Родиной польки является

Богемия. Основное движение танца состоит из полушагов, соединённых приставкой. Очень скоро полька стала любимым танцем венгров, сербов, словаков [1].

В Россию полька попала в 1840 году. Противники польки называли танец вульгарным, так как во время его исполнения кавалеры и дамы клали руки на бёдра друг другу, что считалось неприличным. Первоначально она состояла из целого ряда фигур, часть которых впоследствии исчезла бесследно. Особенно любила исполнять польку молодёжь. На гимнастических и студенческих балах она была одним из самых любимых танцев. Полька входила в программу всех балов и празднеств. К концу века, как это часто происходило с салонными танцами, фигуры польки стали упрощаться, начали появляться новые варианты этого танца – таких как полька-галоп и полька-мазурка – и прочно обосновалась в финальном танце-игре котильоне.

Кульминацией бала был котильон, который представлял собой игру в танцы: в него входили фигуры вальса, мазурки, польки. Ударами в ладоши распорядитель давал сигнал оркестру и назначал порядок фигур. От находчивости, вкуса и мастерства распорядителя зависел успех котильона. "Приятно было в котильоне идти в первой паре, придумывать фигуры, видеть, как твоей команде подчиняются все танцующие" [9]. Количество фигур этого танца не поддавалось счёту, например, некоторые из них: "лишний кавалер", "лотерея", "зигзаги", "платок" и другие. Были фигуры с различными предметами: веерами, цветами, шляпами, платками и т. д. Котильонные побрякушки лежали в углу залы, и в финале вечера разбирались танцующими. При помощи масок танцующие "превращались" в зверей и играли в "Зоологический сад"; перекидывались искусственными снежками; имитировали поездку на тройке и т. д. Представители царской фамилии и другие важные особы обычно покидали бал сразу после ужина – котильонная суэта не соответствовала их положению.

В 30-е годы XIX столетия популярным танцем в России был экосез. Схема танца – колонны и круги. Также на балах танцевали падеграс, миньон и другие [2].

В обязанности кавалера, входило, чтобы у дам было всё, что они пожелают. При этом кавалер должен развлекать даму и вести с ней светскую беседу. После ужина танцевали котильон. К нему

выносили большие короба с цветами. Кавалеры разбирали букеты и подносили их своим дамам. После всего этого дирижёр бала и его помощники выносили на шпаге множество разноцветных лент (перевязей), а также узкие и короткие ленты с бубенчиками мужчины привязывали дамам к рукам, начиная от кисти рук до локтей.

Бал окрылял и вдохновлял. Для провинциальных дам он был "глотком свежего воздуха", настоящим событием, которое на время нарушало однообразное течение жизни уездного города. В рассказе А. П. Чехова "Мужики" находим описание танцевального вечера в "уездном городишке К. по случаю остановки кавалерийского полка: "В девятом часу вечера на улице перед клубом гремел военный оркестр, а в самом клубе гг. офицеры танцевали с дамами. Дамы чувствовали себя на крыльях, упоенные танцами, музыкой и звоном шпор. Они всей душой отделились мимолётному знакомству и совсем забыли про своих штатских. Их отцы и мужья, отошедшие на самый задний план, толпились в передней около тощего буфета. Все эти казначеи, секретари и надзиратели, испитые, геморроидальные и мешковатые, отлично сознавали свою убогость и не входили в залу, а только издали поглядывали, как их жёны и дочери танцевали с ловкими и стройными поручиками" [13].

Мы коснулись, лишь некоторых аспектов, истории возникновения и развития бальной хореографии в России. В продолжении столетия появляется много новых танцев, балетмейстеров, танцевальных школ и классов, издаются учебники, устраиваются музыкальные вечера и шикарные балы. Высокий уровень развития балетного театра повлиял на стиль бальной хореографии. Артисты балета не только учат правильно исполнять тот или иной танец, но и развивают в своих учениках тонкость вкуса, изящество, грациозность. Вот почему многие танцы, созданные за рубежом, обрели в России вторую родину.

В современном обществе балы снова начинают приобретать популярность, поэтому знать историю их развития нам необходимо.

Литература

1. Захарова О. Ю. Русский бал XVIII–XX в. Танцы, костюмы, символика / О. Ю. Захарова. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2010. – 448 с.
2. Васильева-Рождественская М. В. Историко-бытовой танец: Учеб. пособие / М. В. Васильева-Рождественская. – М. : Искусство, 1987. – 382 с.

3. Глушковский А. П. Записки балетмейстера / А. П. Глушковский. – М.-Л. : "Искусство", 1940.
4. Гоголь Н. В. Мёртвые души. Собр. соч. в 6 тт., Т. 5 / Н. В. Гоголь. – М. : Худож. лит., 1949. – С. 428.
5. Толстой Л. Н. Война и мир. Собрание сочинений в 8 томах / Л. Н. Толстой. – т. 3,4. М. : "Лексика", 1996.
6. Куприн А. И. Поединок / А. И. Куприн. – М. : Олимп: АСТ, 1997. – 896 с.
7. Благово Д. Д. Рассказы бабушки / Д. Д. Благово. – СПб., 1885.
8. Чехов А. П. Анна на шее. Собр. соч. в 12 тт. / А. П. Чехов. – М. : Худ. лит., 1956. – С. 12.
9. Версаев В. В. В юные годы / В. В. Версаев. – М. : Недра, 1927. – С. 218.
10. Алянский Ю. Л. Увеселительные заведения старого Петербурга / Ю. Л. Алянский. – СПб. : АОЗТ "ПФ", 1996. – 268 с.
11. Павлов Н. Ф. Московский бал / Н. Ф. Павлов // Телескоп, 1832, М.: Тип. Н. Степанова.
12. Толстой Л. Н. Собр. соч. В 20 тт. / Л. Н. Толстой. – М. : Худ. лит., 1965.
13. Чехов А. П. Собр. соч. и писем в 30 тт. / А. П. Чехов. – Т. 9. – М. : "Наука", 1985.

ПРОБЛЕМА ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО АККОМПАНИМЕНТА В УЧЕБНЫХ ФОРМАХ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА

Ванина И. Е.

В статье раскрываются особенности метроритмической организации музыкального и хореографического метра, правильного темпа и артикуляции – основных факторов, обеспечивающих сложность, синхронность действий танцовщика и музыканта.

Хореографическая концертмейстерская специализация пианиста – особая сфера музыкального творчества, требующая длительного обучения и совершенствования, обширных знаний,

исполнительных навыков, мастерства и опыта, а также преданности искусству хореографии и тем труженикам и творцам, кто его представляет – танцовщикам и педагогам. Проблемы хореографического аккомпанемента по природе решаемых исполнительских задач лежат на стыке двух видов искусства – музыки и хореографии. И для того, чтобы рассмотреть проблемы хореографического аккомпанемента, обратимся к материалам по истории аккомпанемента танцу.

Практика фортепианного сопровождения урока классического танца имеет не столь уж длинную историю. Это объясняется тем, что для аккомпанемента балетным экзерсисам и репетициям в XVIII–XIX века в России и Европе использовалась скрипка. На картине Э. Дега "Студия танца в опере на улице Пелетье" запечатлен момент балетной репетиции: рядом с маэстро сидит скрипач и опустив смычок, ждет, когда балерина, которая приготовилась к вариациям, начнет танцевать. "Балетные репетиции обыкновенно производятся, как встарь под игру двух скрипок, долженствующих передавать весь оркестр", – писал Н. Римский-Корсаков [5, с. 236].

Очень часто педагоги сами аккомпанировали классу "Он (Иогансон) приходит в класс со скрипкой у плеча и при экзерсисных эволюциях, усложнявшихся все более и более, наигрывал старинные, мало кому известные танцы" [3, с. 137]. Учителя танцев предпочитали именно скрипку, так как она позволяла им вести урок и показывать движения, не прерывая игры. Л. Ладыгин в своей книге "О музыкальном сопровождении учебных форм танца" отмечает: "Администрация театральных училищ Петербурга и Москвы выделяла средства на содержание аккомпаниаторов в каждом классе. Но педагоги танца, имея право присовокупить эти средства к своему основному заработку охотно отказывались от услуг музыкантов...." [1, с. 101]. Но существовала еще одна важная причина, объясняющая выбор именно скрипки, как наиболее подходящего инструмента для аккомпанемента танцу. Это богатство ее штриховых возможностей. Разнообразие способов извлечения звука на скрипке очень схоже с артикуляционным многообразием элементов балетного экзерсиса. Так, *staccato* можно уподобить способу исполнения *jete*, *frappe*, *spiccato-petit battement*; *legato* – медленному и плавному *developpe*, *Adagio*; *pizzicato* – движениям на пальцах. В конце XIX века в России и за рубежом русские и иностранные мастера балета, давали уроки танцев, одновременно играя на скрипке. Думается,

что это не случайно, не только потому, что смычком было удобно наказывать своих питомцев, а и потому, что скрипка "поет" тему лучше, чем какой-нибудь другой инструмент...." – отмечал выдающий педагог классического танца Н. Тарасов [6, с. 24].

Современный рояль с его молоточковой механикой не всегда позволяет создать артикуляционно точное представление о характере движения, особенно сопровождением медленных, плавных движений. И тем не менее рояль с его богатыми фактурно-гармоническими и ритмическими возможностями все чаще использовался сначала в репетиционной и концертной работе, а затем, с начала XX века, и для сопровождения уроков классического танца.

Артикуляция традиционно, еще со времен скрипичного сопровождения является одним из основных факторов, обеспечивающих слаженность, синхронность действий танцовщика и музыканта. Поскольку артикуляция в хореографии – способ освоения пространства через движения, то данное понятие применяется в двух областях – музыкальной и хореографической. В данном случае артикуляция будет пониматься в узком "штриховом" значении слова, то есть как способ слитного или раздельного исполнения. Слитность и раздельность, как принципы "произнесения" танцевальных движений, могут быть соотнесены с подобными им музыкальными штрихами *legato* и *non legato*. Артикуляционные характеристики элементов классического танца в большинстве случаев определяются по движениям ног, так как движения рук в классическом танце чаще всего бывают плавными – опережающими или запаздывающими. Все движения классического танца можно представить в виде двух больших групп:

- движения, исполняемые плавно, слитно переходящие одно в другое (движения группы *Adagio*);
- движения исполняемые четко, раздельно, иногда нарочито остро, иногда акцентировано (всевозможные батманы, небольшие прыжки, повороты движения на пуантах).

Каждому танцевальному элементу можно уподобить аналогичной его характеру способ музыкального произнесения. Как и в музыке, диапазон слитности и раздельности в хореографии имеет огромное число градаций: от абсолютного "*legato*" – до самых легких и острых движений. Помимо основных способов произнесения, в практике аккомпанирования встречаются и варианты

дополняющего сочетания. "Нон легатные" и "стакатные" движения максимальной или минимальной амплитуды (большие полетные прыжки или такие мелкие движения, как *pas de bounree suivi*) могут быть охарактеризованы музыкально не только раздельным способом произнесения, но и легатным музыкальным штрихом. Причиной полиартикуляционных сочетаний является особенность музыкального восприятия, позволяющая проводить сравнения между линией, описываемой телом танцовщика в пространстве, и звуковой линией – мелодией. Использование легато, кантилены для отображения активных движений большой амплитуды или наоборот, мелких, но связанных с перемещением по сцене, довольно часто применяется на практике – как в аккомпанементе урока, так и в сценических формах танца.

Предлагаемый к использованию на уроках классического танца хореографический материал имеет комбинаторную, вариантную природу. Каждый элемент его сначала изучается "в чистом виде", то есть сам по себе, способом многократного повторения. Но основным материалом хореографических заданий в классическом танце являются построения, представляющие собой связанные в единое целое композиционные блоки варьируемых движений. Эти хореографические конструкции в методике классического танца называются комбинациями. Комбинации движений экзерсиса небольшие по размерам (16–64 такта). В течение урока концертмейстер исполняет до 40–50 музыкальных построений двух-трех частной безрепризной или репризной формы. С музыкальной точки зрения уроку присущ сиюминутный принцип построения комбинаций различных метрически, динамически, композиционно.

Во время их показа педагог проговаривает название движений и одновременно считает. Концертмейстер запоминает материал с учётом его ритмических особенностей. Метрический счёт, как чередование временных единиц, определяет основу музыкально-хореографического соответствия. Важнейшим организующим фактором метрической организации материала в хореографии является мера отсчёта времени. Она представляет собой условно называемую в хореографии "четверть". Хореографическая "четверть" не всегда соответствует музыкальной четверти как ритмической длительности. Это вносит путаницу, осложняя взаимопонимание между педагогом и аккомпаниатором. Хореографическая "четверть" –

условная доля танцевального счёта. В размерах $2/4$ и $6/8$ в медленном музыкальном темпе условные "четверти" чаще всего по долготе соотносятся с целым тактом, в умеренном темпе – равны по времени половине такта, в быстром темпе – снова соответствует такту.

Один такт в размере $4/4$ в медленном и быстром темпе чаще всего просчитывается педагогом как две "четверти". В умеренном темпе – как четыре. В вальсообразной музыке условная "четверть" почти всегда соотносится по долготе с одним тактом. Поэтому в хореографии вальс просчитывается на "четыре четверти". Для музыкального сопровождения учебных танцевальных заданий чаще применяются музыкальные метры, способные организовать материал удобным для хореографического счёта образом. За более крупную единицу измерения времени в учебных формах танца принимается условное понятие "музыкальная фраза", соответствующая 16 хореографическим "четвертям". Окончание 16 "четверти" считается завершением фразы. Музыкально ей может соответствовать 8–16 – или 32-тактовое построение. Понятие "музыкальная фраза" не является смысловым, аналогично понятию "период" в музыке, а скорее количественным.

Особенности хореографической организации материала становятся причиной того, что выбор музыкального метра бывает достаточно свободным. Поскольку ритмическую опору движению создают не внутритактовые группировки длительности, а пульсация сильных или относительно сильных долей такта, то одну и ту же комбинацию движений можно представить как с двудольным, так и с трёхдольным музыкальным сопровождением.

Музыкальный размер для аккомпанемента концертмейстер выбирает индивидуально, проявляя творческую свободу, свой вкус. Известно, что двудольные метры обладают свойствами, характеризующимися чёткостью, упругостью. Трёхдольные метры в целом воспринимаются как более пластичные, мягкие и закруглённые. Музыкальные размеры $6/8$, $12/8$, наряду с качествами, свойственными трёхдольным метрам, обладают размеренностью, а также способностью такта делиться пополам, что очень важно с точки зрения хореографического счёта. На практике при музыкальном сопровождении акцентных движений экзерсиса чаще применяются двудольные метры – для большей чёткости исполнения. Учитывается также и то, что такие элементы экзерсиса, как *battement*

tendu, jete, frappe, petit battement и т. д. могут исполняться в классе условными "восьмыми" и "шестнадцатыми". В свою очередь, сопровождение плавных движений, например таких, как balance, традиционно предполагает трёхдольность (вальсовость). Вальсовая трёхдольность также широко используется для сопровождения активных движений большой силы и размаха – больших тупов, прыжков.

Поскольку частота пульсации акцентных долей музыкального времени служит показателем темпа, метроритмические взаимоотношения музыки и танца наиболее ярко проявляются именно в этой области. Например в книге Л. Ладыгина "О музыкальном содержании учебных форм танца" проблема правильного темпа определяется как "одна из серьёзнейших" [4, 144 с.] в хореографическом обучении. Автор этой работы отмечает, что частота чередования составных элементов движения ног, рук, головы, корпуса в танце полностью не совпадает, что образует сложные виды координации, политемповую структуру в хореографическом темпе и усложняет его взаимоотношения с темпом музыкальным. При аккомпанементе уроку классического танца музыкальный темп определяется частотой совпадения пульсации с определёнными моментами движений. На уроке педагог показывает и просчитывает танцевальную комбинацию, но, как правило, не в том темпе, в котором она будет исполняться. Учащиеся и концертмейстер заранее знают основной темп комбинации, так как сам характер и особенности элементов, включенные в нее, уже предполагают определенный темп исполнения. Наиболее важным для концертмейстера показателем темпа являются движения ног.

Темп музыкального сопровождения определяется следующими факторами: многоуровневым характером хореографического обучения. На ранних стадиях освоения экзерсиса все движения исполняются медленно и очень медленно. Постепенно год за годом темп упражнений экзерсиса, прыжков ускоряется. Однако группу движений Adagio всегда отличает плавность и слитность манеры:

- характером и способом исполнения самых движений. Плавные элементы исполняются медленно, активные и резкие – в более подвижном темпе, легкие, виртуозные па – быстро. Время, необходимое для исполнения каждого элемента, отмеряется количеством условных долей: для медленных движений – две, четыре, восемь "четвертей", для четких и активных – одна "четверть", одна "восьмая".

- "раскладом" движений, то есть соответствием исполнения определенных фаз движения хореографическому счету. В процессе обучения классическому танцу каждый его элемент сначала проучивается медленно, затем все быстрее.

Важным профессиональным умением аккомпаниатора является способность помнить конкретные темповые характеристики отдельных движений. "Речь идет о запоминании не только отдельных сцен и движений, но и о внутреннем восприятии их во времени, с тем, чтобы в памяти музыка и хореография существовали в едином измерении", – пишет в своей книге выдающийся балетный дирижер Ю. Файер [7, с. 460]. Темповая память – очень специфическое качество. Правильность темпа вырабатывается у пианиста в его мышечной памяти. Оно будет закрепляться быстрее, если аккомпаниатор постарается пропустить "через себя" и танцевальные движения. Многие танцевальные па исполняются практически всегда в определенном темпе вне зависимости от балетного контекста. Например, чтобы сделать тур в воздухе, танцовщику необходимо строго определенное время, чтобы оттолкнуться в воздухе, а затем приземлится. Он не может висеть в воздухе чуть подольше или приземлится чуть раньше, чтобы "попасть в музыку". Педагог, сочиняя комбинации всегда учитывает темповые характеристики используемых им движений.

Любой концертмейстер на уроке классического танца постоянно занят разрешением проблем естественной нюансировки. Например, если в одной комбинации используется сочетание *battement tendu* (мягкое "тающее" движение) и *battement frappe* (ударный батман), то характер и способ исполнения создадут ситуацию неизбежных темповых отклонений. Если в определенной части комбинации заданы технически трудные мелкие и быстрые движения, вероятно, педагог попросит аккомпаниатора замедлить темп в момент их исполнения, используя *tenuuto* или "размельчить" ритм аккомпанемента.

Итак у концертмейстеров, работающих в хореографии, с годами вырабатывается обостренное темповое и метрическое чутье, умение предугадать логику соотношений музыки и будущих движений в процессе совместного исполнения. Правильными ориентирами становятся здесь не только интуиция, но и накопленные знания, опыт, "мышечная память", а также основные принципы взаимосвязи хореографии и музыки.

По мере возрастания своего мастерства концертмейстер становится все более активным и гибким участником музыкально-хорео-

графического ансамбля. Аккомпанируя, он стремится создать максимально благоприятные музыкальные условия для танцевальных исполнителей, однако, конечно же результат всегда достигается объединенными усилиями всех участников – и музыканта, и танцовщиков и педагогов. Важнейшей целью их совместной творческой работы наряду с выполнением других профессиональных задач, является воспитание чувства ритма и музыкальности. А сотрудничество музыканта-аккомпаниатора и педагога-хореографа, их взаимопонимание и профессионализм создадут плодотворные условия для достижения этих целей.

Литература

1. Безуглая Г. Концертмейстер балета: Музыкальное сопровождение урока классического танца. Работа с репертуаром / Г. Безуглая. – СПб. : Академия Русского балета им А. Я. Вагановой, 2005. – С. 5–49.
2. Браудо И. А. Артикуляция: (О произношении мелодии) / И. А. Браудо. – Л. : Музыка, 1973. – 198 с.
3. Вольнский А. Л. Книга ликований / А. Л. Вольнский. – М. : Искусство, 1992. – 137 с.
4. Ладыгин Л. А. О музыкальном содержании учебных форм танца: метод. пособие / Московская гос. консерватория. – М., 1993. – 144 с.
5. Римский-Корсаков Н. А. летопись моей музыкальной жизни / Н. А. Римский-Корсаков. – 9-е изд. – М. : Музыка, 1982. – 236 с.
6. Тарасов Н. И. Классический танец / Н. И. Тарасов. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1981. – 24 с.
7. Файер Ю. Ф. О себе, о музыке, о балете / Ю. Ф. Файер. – М. : Сов. композитор, 1974.– 460 с.

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

Волосок О. М.

У статті висвітлено особливості діяльності концертмейстера хореографічного колективу, його функції у співпраці з хореографом-педагогом.

Проблема виховання музиканта-інструменталіста, його виконавської підготовки у процесі становлення особистості майбутнього вчителя музики відбита у багатьох дослідженнях. Зокрема, вченими розглянуто питання формування виконавської майстерності студентів (І. Мостова, Г. Саїк, В. Федоришин), музично-виконавської культури (Н. Згурська), вміння художньо-виконавської інтерпретації (В. Крицький), готовності до інструментально-виконавської діяльності (Л. Гусейнова), досвіду музично-виконавської діяльності (О. Хлебнікова); розвитку виконавських якостей (Є. Скрипкіна), виконавської активності (Є. Йоркіна), творчої діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки (А. Душний).

Однак проблемі концертмейстерської підготовки, зокрема підготовки концертмейстера хореографічного колективу, на нашу думку, приділено недостатньо уваги як у спеціальній літературі, так і під час навчання. Цим зумовлено наше звернення до питань ролі, функцій та деяких творчих аспектів діяльності концертмейстера на уроках хореографії, його співпраці з педагогом-хореографом.

Роль концертмейстера в танцювальному колективі дуже велика. Концертмейстер створює необхідну атмосферу музичного супроводу танцю, сприяє розвитку музичності учнів, їх музичного смаку, розумінню нероздільності танцю і музики, знайомить учасників із зразками музичного мистецтва, в тому числі з інтонаційно-ритмічними особливостями танців різних народів. Саме музичний акомпанемент на уроках танцю не тільки супроводжує танцювальні рухи, але й ілюструє закладені в них образи, настрої, посилює емоційне забарвлення. Акомпанування здатне поглибити та збагатити інтерпретацію образу, створюваного виконавцем, наповнити його пластику змістом. Концертмейстер допомагає розкрити зміст танцювального образу мовою музичного твору.

Концертмейстер (Konzertmeister) у перекладі з німецької мови означає "той хто керує групою виконавців". Початком гри концертмейстер дає команду розпочати рух, закінчення гри – закінчення руху.

Його завдання – не тільки професійно виконувати музику, але й сприяти виконанню рухів, чітко утримувати ритм, уміло підбирати музичний матеріал відповідно до танцювальних вправ та хореографічних композицій.

Роботу концертмейстера хореографії можна умовно поділити на три частини: підбір і опанування музичним матеріалом, засвоєння хореографічних термінів, співпраця з хореографом.

Підбір нотного матеріалу – досить складний процес, що потребує високої кваліфікації концертмейстера. Найчастіше зустрічаються самостійні музичні або періоди з восьми тактів. Концертмейстер повинен вміти не лише точно грати мелодію, а й вміло імпровізувати, обігрувати її, стежити за тим, щоб під час виконання музичний твір не спотворювався. Щоб при скороченні фрази бути гармонічно завершеним.

Оволодіння специфікою роботи концертмейстера неможливе без розуміння особливостей хореографічного мистецтва. Насамперед це стосується знання відповідної термінології. Як відомо, музична термінологія має італійське походження, а хореографічна – французьке. Перш за все потрібно оволодіти танцювальною термінологією, щоб знати, про яку вправу йдеться. Необхідно знати, як виконується та чи інша вправа, щоб чітко уявляти її структуру. Це допоможе концертмейстеру зрозуміти педагога-хореографа і вміло створити музичний супровід до того чи іншого руху, грамотно накласти музику, правильно робити акценти, динамічними відтінками допомагаючи руху.

Вивчення нотного матеріалу напам'ять дозволить не лише зосередити всю увагу на рухах, які виконують учні, підкреслити музичним супроводом ритмічні особливості рухів, а й допоможе поєднати слухове відчуття музики з зоровим сприйманням руху, що є специфічною особливістю роботи концертмейстера. Це допоможе орієнтуватися в нотному матеріалі при відпрацюванні елементів вправи.

На практиці педагоги-хореографи можуть відпрацьовувати елементи вправи, зупинивши її в будь-якому місці. Для цього потрібно знати, з якого місця музичного матеріалу необхідно грати уривок для відпрацювання того чи іншого руху.

В обов'язки концертмейстера входить також участь у рішеннях освітніх і виховних завдань. Музична освіта в хореографічному класі неможлива без педагога-концертмейстера. Саме він розвиває у вихованців музично-ритмічне чуття, прищеплює їм музично-естетичний смак.

Мистецтво танцю без музики існувати не може. Тому на уроках хореографії працюють два педагоги – хореограф і музикант (концертмейстер). Танцюристи отримують не лише фізичний, а і музичний розвиток. Музика і танець у своїй гармонійній єдності – чудовий засіб для розвитку емоційної сфери учнів, основа їх естетичного виховання.

На заняттях з хореографії учні знайомляться з кращими зразками народної, класичної, сучасної музики. У такий спосіб формується їх музична культура, розвивається музичний слух і образне мислення, які допомагають при постановочній роботі сприймати музику і хореографію в єдності.

Робота концертмейстера поєднує в собі як творчу, так і педагогічну діяльність. Музично-творчі аспекти виявляються при підборі нотного матеріалу та під час музичного оформлення уроку.

Присутність концертмейстера на всіх заняттях і репетиціях обов'язкова. Знання того, як виконуються хореографічні вправи, потрібні концертмейстеру для проведення повноцінного заняття при відсутності педагога, бо концертмейстер виконує і педагогічні функції.

Головна музична думка твору – це мелодія, яка є основою музики. Найважливіший елемент музики – ритм, характерною особливістю якого є чергування сильних і слабких долей. Темп – у музиці і танці єдиний. Ритм, мелодія, метр, гармонія, тембр у сукупності складають мову музики, і концертмейстер учить розуміти її. Це допоможе майбутнім хореографам органічно поєднувати рух з музичною фразою.

У процесі навчання хореографії концертмейстером вирішуються наступні завдання музичного виховання :

- розвиток метроритму;
- ритмічне виконання рухів під музику;
- уміння сприймати рух і музику в єдності;
- уміння погоджувати музику з характером руху;
- розвиток емоційного сприйняття музики;
- розширення музичного кругозору учнів.

Результативна робота в хореографічних класах можлива тільки при співдружності педагога-хореографа і музиканта. Концертмейстеру доводиться працювати з педагогами різних танцювальних напрямів – народної хореографії, класичного і сучасного танцю. І тут значну роль відіграє психологічна сумісність, особисті якості концертмейстера і хореографа. Для справжньої творчості потрібна атмосфера дружелюбності, невимушеності, взаєморозуміння. Важливо, щоб концертмейстер був товаришем і партнером. Тільки з позиції творчого підходу можна здійснити усі задуми, мати високу результативність у навчанні та виконавській діяльності танцюристів.

У співпраці викладача й концертмейстера кожна із сторін володіє певними знаннями, творчими здобутками. Як і вся творчість прагне до злиття й самоствердження, так і співдружність викладач-концертмейстер не може існувати одна без одної.

Завдання викладача й концертмейстера під час творчої співпраці – створити умови, що сприятимуть розвиткові музичності студентів, сформувати у них розуміння необхідності тісного зв'язку музики та хореографії.

Підводячи підсумки, можна сказати, що у багатогранній роботі концертмейстера головна увага приділяється таким творчим аспектам, як пошук і виконання музичного супроводу, за допомогою якого майбутній хореограф навчиться орієнтуватися в характері музики, ритмічних рисунках, слухати і відокремлювати музичні фрази, розрізняти жанрову стилістику твору, зіставляти динамічні відтінки з рухами та поєднувати їх з музикою.

Повноцінна професійна діяльність концертмейстера припускає наявність у нього комплексу психологічних якостей, таких як великий обсяг уваги і пам'яті, висока працездатність, мобільність реакції і винахідливість у несподіваних ситуаціях, витримка і воля, педагогічний такт і чуйність.

Майстерність концертмейстера глибоко специфічна. Вона вимагає від нього не лише багатосторонніх знань і вмій, а і різнобічних музично-виконавських дарувань, відмінного музичного слуху, величезного артистизму, швидкості реакції, стриманості.

Специфіка роботи концертмейстера вимагає від нього особливого універсалізму, мобільності. Концертмейстер повинен відчувати особливу, безкорисливу любов до своєї спеціальності, яка майже завжди не приносить зовнішнього успіху – оплесків, квітів, звань. Він завжди залишається "в тіні", його робота розчиняється в загальній праці всього колективу.

Література

1. Булдакова О. Е. Особенности работы концертмейстера хореографического коллектива [Електронний ресурс] О. Е. Булдакова. – Режим доступу: <http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/spetsifika-raboty-kontsertmeistera-khoreografii>.

2. Зарецька І. Творчі аспекти діяльності концертмейстера на уроках класичного танцю [Електронний ресурс] І. Зарецька. – Режим доступу:

http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpu/Myst/2009-2010_17-18/statti/Zarecka.pdf.

3. Концертмейстер и хореограф [Електронний ресурс]: Белый каталог статей. – Режим доступу:

<http://articles.compera-online.ru/2012/03/20/концертмейстер-и-хореограф-3/>

4. Гуляева Е. Б. Концертмейстер – это призвание или место работы [Електронний ресурс] Е. Б. Гуляева. – Режим доступу: <http://pedsovet.su/load/117-1-0-5757>

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОЇ ТЕХНІКИ

Коробка В. І.

У статті розглядаються питання розвитку вокальної техніки співу, зокрема вокальних вправ, які впливають на результативну якість навчання співаків у процесі музично-виконавської підготовки.

Головне завдання курсу "Постановки голосу" полягає у набутті студентами вокально-технічних та виконавських умінь. Обов'язковою умовою формування й удосконалення вокальних умінь є вокальні вправи.

Вправа – це спеціально організована дія, яка багаторазовим повторенням сприяє покращенню якості її виконання. Вправа є сукупністю трьох основних компонентів: повторюваності, спеціальної організованості та цілеспрямованості.

Будь-яка дія, що застосовується як вправа, перетворюється в просте повторення, якщо не матиме відповідної організованості для забезпечення виконання дії на більш високому рівні у порівнянні з початковим. Різні звуки в межах діапазону голосу можна співати окремо, без системного зв'язку, багато разів, але вони ніколи не матимуть рівного звучання. Вирівнювання звучання відбувається

завдяки поступеневій побудові звуків, утворюючи гаму чи її елементи, добиваючись плавного та зв'язного звучання. Спеціально організоване повторення всіх звуків сприятиме вирівнюванню звучання голосу протягом усього діапазону, але цим не обмежується досягнення повноцінного звукоутворення. Тому численні вокальні вправи мають різні вокальні завдання. Вокал розглядається, як технологічний процес художнього співу – така думка О. П. Іванова.

У практиці вокального навчання використовуються вправи різних авторів, починаючи з "Сторінки" Н. Порпори, "Школи співу" Ж. Дюпре, "Школи співу для сопрано" та вправ для вирівнювання та удосконалення гнучкості голосу М. Глинки, збірки вправ П. Віардо-Гарсія, М. Донець-Тессейр, Н. Нежданової, Е. Карузо та інш.

Найбільш зручними та доступними для навчання майбутніх учителів музики можна вважати вправи М. Микиши та вправи, упорядковані Л.Дмитрієвим з методичними вказівками щодо їх використання.

Основним навчальним музичним матеріалом для формування і розвитку спеціальних вокально-технічних навичок і вмій є цілеспрямовані вправи, які засвоюються шляхом багаторазового повторювання чітко визначених дій.

Застосовуючи спеціальні вокально-технічні вправи, необхідно дотримуватись таких основних педагогічних умов:

- визначення конкретної мети співу;
- контроль за звукоутворенням (учителя та учня);
- індивідуальне спрямування у виборі вправ;
- підпорядкованість завдань дидактичним принципам послідовності й наступності.

Спів вправ 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 і використовуються для вирівнювання звуку та розвитку дихання. Приголосні звуки у поєднанні з голосними активізують роботу голосового апарату.

Звукоритмічні вправи виконуються у різному ритмі з підвищенням або пониженням на півтону в межах можливого.

Вправи із закритим ротом та вільно розтуленими зубами на сонорний звук "м" ("музикання") допомагають відчутти "резонаторний

пункт". Під час співу цих вправ з відкритим ротом слід уявити голосну "а".

Вправи на стакато застосовуються для активного змикання голосових складок та активності руху діафрагми, для чіткої фіксації початку та кінця звука.

Вправи з пощабельним розташуванням звуків (інтервали від секунди до квінти натуральної мажорної тами) виконують для вирівнювання регістрів, особливо в нисхідному русі, та розвитку рухливості голосу.

Вправи на різні інтервали, тризвуки, арпеджіо, поширені і більш розгорнуті мелодичні ходи, пасажі та колоратурні прикраси застосовуються для вирівнювання звучання, для розвитку техніки рухливості голосу.

Вправи з поєднанням стакато і легато та варіації у сполученні голосних та приголосних виконують для оволодіння різними технічними* прийомами.

Особливу увагу учнів слід звернути на виспівування голосних вокальної азбуки (А, Е, І, О, У, Ои, Еи), а також приголосних та їх сполучень. На початку навчання для вправ обирається голосна, найбільш зручна для співака та повноцінна за звучанням. Досвід покаже, що такою голосною є "у" або ж "і", інколи "а".

Вправи виконуються у помірному, а головне, зручному для співака-початківця темпі, а згодом у більш швидкому.

Вправи для нього повинні бути нескладними: без великих інтервалів, з невеликим діапазоном голосу, без гучного звучання, довгого дихання.

Під час виконання вправ завжди слід уважно стежити за точною атакою звука і чистотою інтонації. Постійне дублювання мелодії вправ на інструменті не допомагають, а заважають розвитку музичальності та слуху учня. При виконанні вправ не слід без особливої потреби загострювати увагу співака на роботі дихальних 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. Комплекс вправ та вокалізів, дібраних індивідуально, є кращим засобом тренування голосу.

Вокалізи (від лат. *vocalis* – голосний) – музичний твір для голосу без літературного (поетичного) тексту. Вокалізи відіграють роль навчального матеріалу, який забезпечує зв'язок вузької вокально-технічної спрямованості вправ з образним змістом художніх творів. Вокалізи виконуються на певному голосному (вокалізація) або з назвою нот (сольфеджування). Вокалізація сприяє досягненню однакової якості звучання голосного на всіх ділянках звуковисотного діапазону, "а зміна голосних – їх нейтралізації. Сольфеджування застосовується для вирівнювання звучання сполучуваних голосних і приголосних. Наявність приголосних допомагає більш точно атакувати звук, організувати його, зібрати, надати йому потрібної форми.

Разом з тим, наявність завершеної музичної форми дає підстави розглядати вокаліз як художній твір, але на відміну від романсів, пісень та арій, твір, не ускладнений змістом літературного тексту. Вокалізи відповідають етюдам в інших видах музичного мистецтва, це музичні твори, які написані з певним технічним завданням. Вони схожі на вправи, але відрізняються від них музичною завершеністю і є перехідним музичним матеріалом від вправ до художніх творів. Вокалізи не лише сприяють розвитку співацьких навичок, техніки дихання, але й допомагають краще відчувати індивідуальність свого голосу. На відміну від художніх творів, вокалізи повинні мати зручну теситуру, щоб не викликати перенапруження голосу, сприяти знаходженню природного тембру.

М. Глінка висловив таку думку: "Усі голоси від природи недосконалі і вимагають навчання, мета якого – виправити недоліки та удосконалити голос".

"Навчити співати неможливо, можна навчити прийомам співу...", – запевняє О. Образцова.

Щоб виражати голосом неосяжну різноманітність музичних явищ, потрібна висока культура, слуховий досвід, особлива податливість, гнучкість і пристосованість голосу.

Вокальна техніка, як певний комплекс співацьких прийомів, покликана в процесі виконавської підготовки служити співакові будівельним матеріалом для відтворення у звучанні голосу вокальної партії твору. Але функція техніки – лише попередня, а головна її функція – переконливо втілити зміст твору. Для досягнення цієї мети, після відтворення вокальної мелодії, слід поглибити пошуки відповідних виражальних засобів саме у голосі. Отже техніка, за

допомогою якої відтворено форму твору, стає і носієм його змісту. Для цього на етапі співування твору співак повинен домагатися, щоб техніка увібрала в себе зміст твору. Це головне та складне завдання співака.

Вокальна техніка – комплекс умінь та навичок для свідомого керування процесом фонації, що забезпечує досягнення максимального вокального ефекту при мінімальній витраті енергії. Професійний спів – володіння усіма видами вокалізації, без чого неможливе художнє виконання. Кантілена і рухливість – два основних види вокалізації або вокальної техніки.

Кантілена (від лат. *cantilena* – спів) – наспівне, плавне виконання мелодії, основний вид звуковедення, що побудований на техніці *legato*.

Легато (від італ. *legato* – зв'язно, злито) – виконання, при якому перехід від одного звука до іншого відбувається без перерви в звучанні. Кантіленний спів характеризує якість співацького звука – бездоганне інструментальне звучання, яке досягається рівністю голосних у поєднанні з чіткою вимовою приголосних, активною артикуляцією складів та цілих слів, що не розриває мелодію. Співучість, кантіленність вокального виконання – результат правильної техніки голосоутворення та звуковедення, коли при переході від звуку до звуку не порушується характер вібрато.

Портаменто (від лат. *Portare la voce* – переносити голос) – інший вид зв'язного співу, який відтворює плавний перехід від одного звука мелодії до іншого, як знизу доверху так і зверху донизу, по усій гамі проміжних тонів, і є одним з засобів виразності. На відміну від гліссандо, що вказується композитором у нотному тексті, портаменто виконується за бажанням виконавця. Зловживання цим видом техніки веде до манірності виконання (поганого смаку).

Рухливість – техніка співу у швидкому русі, або колоратурна техніка, частіше за все використовується в колоратурних прикрасах та пасажах. Рухливістю повинні володіти усі професійні співаки, незалежно від типу голосу, вона може бути як природною якістю голосу, так і набутою завдяки систематичності спеціальних занять. Вправи у швидкому русі – один з найкращих методів боротьби з форсуванням голосу.

Вміння користуватися мелодичними прикрасами є необхідною умовою розвитку співака та збагачує його виражальні засоби.

Колоратура (від італ. *coloratura* – прикраса) – швидкі віртуозні пасажі (гами, арпеджіо тощо) та мелізми (групето, мордент, форшлаг, трель), які прикрашають вокальну мелодію. Колоратура була широко розповсюджена у вокальних партіях опер та хорових творах XVII – початку XIX ст.; спершу вона включалася до партій усіх голосів, згодом – лише високих. Вміння користуватися мелодичними прикрасами збагачує виражальні засоби співака.

Трель (від. *trillo*, від *trillare* – деренчати) – мелодійна прикраса, яка складається з двох суміжних звуків, що швидко чергуються, з яких нижній – основний, який визначає висоту трелі, та верхній – допоміжний. Зазвичай, трель виконується в інтервалі тону і напівтону. В наш час володіння технікою трелі є обов'язковим лише для лірико-колоратурного та колоратурного сопрано. Техніка трелі буває природною, але може бути вироблена спеціальними вправами. Виконання трелі досягається не окремим інтонуванням верхнього та нижнього звуків, а вмінням збільшити своє вібрато, "розгойдати" його до такої міри, щоб в ньому чітко було чути верхній і нижній звуки в інтервалі секунди. Виконання трелі потребує вільної і рухливої гортані. Трель – один із складних видів техніки рухливості.

Форшлаг (нім. *vorschlag*) – вид мелізму, або мелодична прикраса, що складається з одного чи кількох звуків, які передують основному звукові мелодії і виконуються більш коротко долею ніж основний звук. Форшлаг, здебільшого, співається легким звуком, так званим звуком "дотику".

Групетто (італ. *gruppetto*, зменшене від *gruppo* – буквально група) – мелодична прикраса, що складається з 4–5 нот і є чергуванням основного звука з сусідніми – верхнім та нижнім допоміжними звуками.

Мордент (італ. *mordente*, буквально – кусливий, їдкий, гострий, від *mordere* – кусати) – мелодична прикраса, що складається з чергування основного звука, потім верхнього або нижнього допоміжного і знову основного.

Стакато (італ. *staccato*, від *stacare* – відривати, відділяти) – вказівка на коротке, уривчасте виконання (спів) звуків мелодії в резонансовому пункті при чіткому, миттєвому відбиванні діафрагми та червеного преса. Це прийом, що є протилежним легато. Стакато повинно виконуватись на підскладковому повітряному тиску рухом голосової щілини. Дихання при стакато має бути безперервним, спокійним, як під час кантиленного звучання. Стакато – один з

обов'язкових технічних елементів для усіх типів голосів. Природним стакато володіють легкі жіночі голоси, твори для яких насичені складними технічними прикрасами.

Філірування звуку (франц. *filer*) – це технічний прийом поступового посилення, а потім ослаблення звуку в процесі співу, плавної зміни динаміки. Це прийом, без якого не може бути кантилени – основи співу. Філірування звуку будується на поступовій еластичній подачі вокально-дихальної енергії (голосового струменя) в резонансовий пункт, а далі на такому ж поступовому еластичному її ослабленні. Технічно це відбувається при еластичній інтенсивності діафрагми та червеного преса, яка поступово підвищується і понижується, та приляганні вокально-дихальної енергії до резонаторного пункту. Філірування розвиває силу звуку, робить його еластичним, рухливим, м'яким, динамічним. Гарне філірування є показником правильного звучання голосу співака. Працюючи над філіруванням, починати роботу слід з середніх звуків голосу, від "mf" до "p" або від "f" до "p". Перший звук точно атакується і, набуваючи достатньої сили і стійкості, поступово і природно "тане" на звучності "p". При переході звуку від "p" до "f" не слід доходити до надто великої гучності голосу. Технічне виконання філірування залежить від уміння співака зберігати у повному спокої голосовий апарат, не змінюючи механізм формування звуку. Переходити до роботи над філіруванням звуку можна у стадії поставленого і розвиненого голосу при умові рівного та вільного звуку.

Історія практичного вокального навчання свідчить про те, що вокально-механічні навички та уміння засвоюються та закріплюються насамперед під час виконання вправ.

Мистецтво навчання співу починається з вокалізації. Вокалізація переслідує дві мети:

- розвинути голос, пом'якшити його та пристосувати до вокальних вимог;
- навчити виконувати музику без допомоги слів, фразуючи у різних стилях.

Вміння користуватися мелодичними прикрасами збагачує виражальні засоби співака. Коли співак досконало оволодів кантиленим співом, навчився філірувати кожен звук свого діапазону і виконувати будь-яку мелодичну прикрасу, можна стверджувати, що голос у нього поставлений, що він має справжню вокальну школу і може виконувати будь-який твір, що він досягнув досконалості.

Вокальна техніка – це, головним чином, наші мовні механізми, пристосовані для спеціальної співацької мети. Вокальний тренаж, або вокальні вправи – це низка відповідних прийомів, призначених для оволодіння майстерністю керування цим механізмом. Постійна мета тренажу – утворення відповідного до форми й змісту звучання голосу, які у вокалістів також називаються вокальною технікою. Цілі та завдання техніки визначаються виконавством. Тому вокальна техніка поділяється на два види:

- техніку попередню, пристосовану до певних завдань;
- техніку конкретну, пристосовану до цих завдань.

Займаючись технікою звучання з посиленою увагою, співаки навіть з голосом середньої якості можуть досягти високої співацької майстерності.

Література

1. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва / М. В. Микиша. – Київ, 1985. – 80 с.
2. Дмитриев Л. В. Основы вокальной методики / Л. В. Дмитриев. – М., 1968. – 676 с.
3. Дюпре Ж. Искусство пения / Ж. Дюпре. – Москва, Музгиз, 1956. – 283 с.
4. Євтушенко Д. Роздуми про голос / Д. Євтушенко. – К. : Муз. Україна, 1979. – 89 с.
5. Юшуманов В. И. Вокальная техника и ее парадоксы / В. И. Юшуманов. – Изд. третье. – Санкт-Петербург : Издат. ДЕАН, 2007. – 148 с.
6. Малишева Н. М. О пении. Из опыта работы с певцами. Методическое пособие / Н. М. Малишева. – М. : Советский композитор, 1988. – 134 с.

ДО ПИТАННЯ СПІВАЦЬКОГО ДИХАННЯ

Хоменко А. Б.

У статті висвітлюються деякі аспекти формування співацького дихання, розкривається значення фізіологічно правильного, доцільного та ефективного дихання у співі.

Співацьке дихання – енергетичний фактор, від якого залежить сила і тривалість звуку, його тембральне забарвлення. Це природне, найбільш правильне і доцільне дихання, яке сприяє кращому використанню вокально-акустичних можливостей голосового апарату в процесі співу, забезпечує необхідну силу, рівність, чистоту і витривалість голосу, дає змогу співакові вільно виявити свої творчі можливості.

Вирішенню проблеми фізіологічно правильного, доцільного та ефективного співацького дихання впродовж багатьох століть присвячені численні дослідження у вокально-методичній літературі. Вирішити цю проблему намагалися вчені-фізіологи і лікарі-фоніатри, вокальні педагоги і співаки. Питання співацького дихання і до цього часу постійно знаходяться в центрі уваги вокальних педагогів.

Більшість проблем у процесі фонації, на їх думку, виникає через неправильну організацію співацького дихання. Часто під час уроків вокалу можна почути, що співак дихає "високо", "неглибоко", або має "поверхневе" дихання, що треба вміти тримати, затримувати дихання, що не потрібно "запирати", "перебирати" дихання, "знімати звук з дихання", тощо. Деякі викладачі займаються спеціальною дихальною гімнастикою зі співом, без звуку, або на шепоті, деякі фіксують увагу учнів на м'язових рухах черевного пресу, ребер, грудної клітини, а деякі сміливці говорять навіть про можливість свідомого керування діафрагмою. Такими зауваженнями педагоги виражають незадоволення якістю звучання голосу співака, хоча всі ці вирази фізіологічно не мають сенсу, адже звуку без дихання бути не може, вони пов'язані рефлекторно. Плутанина і протиріччя в термінології під час пояснень окремих типів дихання, поверховість, а інколи недостатня ерудиція педагогів-практиків в питаннях фізіології не сприяють вирішенню цього питання. Педагог вокалу повинен творити і застосовувати таку термінологію, яка допомагала б учневі швидко і точно оволодіти складним комплексом навичок співацького дихання на основі науково обґрунтованого розуміння роботи голосового апарату. З іншого боку, педагог вокалу повинен дуже обережно ставитися до власних висловлювань, а надто до таких, які змальовують його суб'єктивний співацький досвід та суб'єктивні співацькі відчуття. Адже існує велика вірогідність помилок у процесі самопізнання і самоаналізу саме починаючих співаків, плутанина причин і наслідків, невідповідність координативної та м'язової готовності учня до співу, відсутність

чіткості, диференційованості у власних відчуттях, їх розпливчатість, суғуба індивідуальність, складність їх адекватного описання взагалі та передачі іншому індивідуумові. Відомо, що навіть об'єктивні дослідження процесу дихання за допомогою електроакустичної апаратури часто не збігаються з особистими відчуттями співаків та їхніми поясненнями.

Дуже часто, в якості доказів правильності того чи іншого типу дихання, вокальні педагоги посилаються на авторитет старої італійської школи, яка начебто рекомендувала саме такий тип співацького дихання, приводячи в приклад імена знаменитих педагогів вокалу. Дійсно, ціла низка спостережень педагогів-емпіриків далекого минулого, деякі прийоми для засвоєння співацького дихання (явище опори дихання, збереження вдихальної установки, тощо), прагнення простоти та природності в організації процесу дихання в співі складають для нас практичний інтерес. Аналізуючи окремі зауваження представників старої італійської школи, можна виділити дві основні вимоги: удовольнятися невеликим запасом повітря та економно його витратити.

Тим не менше, використання у вокально-педагогічній практиці різних спеціальних вокальних термінів та емоційно-образних виразів підвищує ефективність пізнання природи співацького дихання, можливість впливати на його формування найкращим чином. Тому кожний учень повинен оволодіти комплексом теоретичних знань як про співацький процес в цілому, так і про процес співацького дихання зокрема.

Основним матеріалом, який створює звукову енергію в гортані, є повітря. При голосоутворенні, під час фази видиху, легені подають повітря через бронхи та трахею в гортань, де воно озвучується. Дихання при фонації значною мірою відрізняється від спокійного дихання. Співвідношення фаз вдиху і видиху при спокійному диханні складає приблизно 1:1 або не більше, ніж 1:1.5, тоді як в сценічній мові і, особливо, в співі, це співвідношення сягає значних величин – 1:20 і 1:30. У таких умовах швидкий вдих не може звершуватися тільки через ніс, а відбувається через ніс і ротову порожнину одночасно, а іноді, навіть в основному, через ротову порожнину, що викликано необхідністю і не є відхиленням від правил гігієни.

Умовно розрізняють такі типи співацького дихання:

1. Грудне дихання. Цей тип дихання був поширений у старій італійській школі до початку XIX століття. При ньому активно

працюють м'язи грудної клітини. Діафрагма малорухлива, живіт під час вдиху втягнутий. Різновидом грудного дихання є ключичне (клавікулярне), або верхньо-грудне, дихання, яке не прийнятне для співу.

2. Змішане, грудо-черевне (нижньореберно-діафрагматичне, або косто-абдомінальне) дихання. Активні м'язи грудної та черевної порожнини, діафрагма.

3. Черевне, або абдомінальне дихання. При цьому типі дихання активно працюють діафрагма і м'язи черевної порожнини при відносному спокої стінок грудної клітини.

Ще раз зауважимо, що поділ дихання на окремі типи є умовним, значною мірою теоретичним, на практиці ж чистих типів дихання не існує.

У вокальній практиці найбільш зручним вважається нижньореберно-діафрагматичне дихання, тобто змішане дихання, при якому розширюються і піднімаються нижні ребра, активна діафрагма і м'язи черевної порожнини.

Співацький вдих повинен бути безшумним, глибоким і повним, з відчуттям напівпозиху. Цю фазу дихання ми контролюємо свідомо, адже під час вдиху відбувається не тільки наповнення легенів повітрям, але і підготовка голосового апарату до співу. Треба пам'ятати, що набирати багато повітря не потрібно, бо тоді процес голосоутворення ускладнюється. Співацький вдих та видих розділяються миттєвою паузою – зупинкою дихання, після чого починається видих. Ця затримка є моментом фіксації положення вдиху, або вдихальної позиції. Під вдихальною позицією, або установкою, розуміється не тільки положення грудної клітини у фазі вдиху, але й особливу підготовку ротоглоткового каналу, який установлений в положенні напівпозиху.

Основними завданнями співацького видиху є: економне витрачання повітря, створення необхідного для нормальної роботи голосових складок тиску в підкладковому просторі, плавний без поштовхів видих. Для співацького видиху характерна особлива взаємодія м'язів-вдихателів і видихателів. При звичайному диханні робота вдихателів обмежується фазою вдиху. При фонаційному диханні скорочення м'язів-вдихателів зберігається і під час видиху, повільно поступаючи напором видихателів. Скорочення вдихателів під час видиху гальмує видих: подовжує його в часі, стримує та регулює тиск видихателів, створюючи тим самим оптимальні умови

для роботи діафрагми та гладких м'язів трахеобронхіального дерева, допомагає їм утримувати необхідний підкладковий тиск.

У вокальній педагогіці існує методичний прийом для здійснення скорочення вдихателів у фазі видиху – це зберігання вдихальної установки, або стану вдиху, на увесь час співу (на увесь фонаційний видих). Таким чином, опора дихання – це вміння підтримувати необхідний для голосоутворення підкладковий тиск повітря, що видихається. Опору дихання не можна розуміти як щось нерухоме, залякле. Адже це гра дихальних м'язів, чітко координована їх взаємодія під час скорочення, тобто руху. Опора повинна бути пластичною, пружною, еластичною, щоб забезпечити швидку зміну підкладкового тиску залежно від звуків, які змінюються. Необхідно контролювати, аби збереження вдихальної позиції не призводило до надмірної опори дихання. Включення у голосоутворення опори дихання пов'язане з підйомом підкладкового тиску, що повинно викликати відповідну напругу голосових складок. Але цього не відбувається, адже коли звук на опорі, співати стає легше, напруга з гортані знімається, голос підкоряється співаку.

Підкладковому тиску протидіють не тільки голосові складки. У порожнинах надскладкового простору в залежності від їх розміру, що змінюється, від різного роду звужень та перепон по ходу звукових хвиль (від звуження входу в гортань, положення надгортанника, язика та м'якого піднебіння) утворюється надскладковий тиск, так званий акустичний опір, відомий у фізиці як імпеданс. Цей акустичний опір полегшує фазу змикання голосових складок, знімає частину навантаження з голосових м'язів в подоланні ними підкладкового тиску, дає можливість співаку найбільш ефективно використовувати голосові можливості гортані, виявити специфічні якості тембру, знижує втому в процесі співу і є причиною незначного витрачання дихання при правильному співацькому голосоутворенні.

Опора дихання є складовою частиною співацької опори. Співацька опора – результат координованої роботи всіх частин голосового апарату. За М. Микишею, співацька опора – це складна єдність трьох компонентів: опори звуку, яка є фіксацією вібраційних відчуттів у передній частині піднебіння біля коренів верхніх зубів (резонансний пункт), опори дихання, як відчуття рівня напруження дихальної мускулатури (м'язів черевного пресу, міжреберних м'язів, діафрагми, мускулатури бронхів, легенів, тощо) і опори мовлення,

як відчуття ступеня чіткості та розбірливості дикції та артикуляції. Основним критерієм співацької опори є якість відтвореного звуку. Практика свідчить, що відчуття опори формується лише у співаків, що володіють вокальною технікою з сильним імпедансом. Засвоєння особливостей дихання під час фонації та доведення відповідних навичок до повного автоматизму досягається за рахунок спеціальних вокально-технічних вправ.

Таким чином, співацьке дихання є основою правильного співу. Спокійний, помірний за обсягом глибокий вдих, невелика затримка перед початком співу, плавне подання повітря та вміння його розподіляти – ось основні, завжди необхідні принципи дихання, якими повинен оволодіти кожний співак. Дихання об'єднує всі фізичні, акустичні та психофізіологічні процеси розвитку голосу. Воно нерозривно поєднане з інтонаційно-художнім мовленням, розкриттям змісту твору, вмінням виражати свої душевні прояви через спів.

Література

1. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – С. 353–383.
2. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – С. 21–29.
3. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва / М. В. Микиша. – К. : Музична Україна, 1971. – С. 8–15.
4. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. Навчально-методичний посібник / Ю. Є. Юцевич. – К., 1998. – С. 42–49.

ДУХОВНАЯ МУЗЫКА В УКРАИНЕ: ТРАДИЦИИ И ИХ ОБНОВЛЕНИЕ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX СТОЛЕТИЯ)

Дорохина Л. А.

В статье раскрываются особенности функционирования духовной музыки в Украине в 1900–1917 годах, определяются параметры динамики культуротворческих процессов в аспекте национальной идеи.

Культурная история Украины охватывает много столетий; процесс этот неоднозначен и чрезвычайно динамичен. Весьма значительной составляющей его является духовная хоровая музыка, которая всегда была сферой выражения высоких помыслов о жизни и смерти, о Вселенной и долге человека. Многие десятилетия закрепощенная, оттесненная и забытая, в наши дни музыкально-художественная православная традиция стала бурно и повсеместно возрождаться.

Художественно-культурной ситуации Украины 1900–1917 годов присущи определенные характерные признаки. Так, в частности, исследователи выделяют тенденцию к стилевой разнонаправленности, несводимую к определенной "школе". "В культурной атмосфере того времени четко выражены две тенденции – сохранение национально-культурной идентичности (народничество) и перенесение на украинскую почву новейших европейских образцов художественного самовыражения (модернизм)" [2, с. 278]. Эта ситуация, с одной стороны, выявила и обострила вопросы множественной дифференцированности культурных практик в украинском обществе; в конце концов, векторная разнонаправленность разных уровней и типов культуры становится фактором ускоренного художественного развития.

Конец XIX – первые десятилетия XX столетия в истории украинской музыки традиционно охарактеризованы как "хоровой период" [4, с. 119]. Акцентируя внимание на тонком взаимодействии *emotio* и *ratio* в украинской психической структуре, А. Козаренко констатирует, что в сложной социокультурной ситуации, которой отмечено начало XX века, внешне проступает непосредственный эмоционализм реакций – преобладают вокально-хоровые жанры с ярким мелодизмом [6, с. 147]. С хоровой музыкой было связано творчество и исполнительская деятельность композиторов Н. Лысенко, К. Стеценко, Н. Леонтовича, Я. Яциневича, Я. Акименко, А. Кошица и др. Наиболее полно они проявили себя в жанрах обработки народной песни, хоровой пьесы, кантаты.

Несравненно слабее этот процесс проявился в сфере духовной музыки; в частности, в научной литературе, встречаем мысль о прерванности традиций прошлого: "Порівняно слабше розвивалась церковна музика, що не зуміла продовжити традицій кінця XVIII сторіччя" [11, с. 873]. "Після Березовського, Веделя, Бортнянського

не було вже в Україні композиторів, що віддалися б цілковито церковної музиці. Твори церковного характеру, це тільки мала частина діяльності наших композиторів XIX і XX сторіччя. Займалися церковною музикою в XX столітті Леонтович, Кошиць, Стеценко, Козицький, Кишакевич, але в загальному треба ствердити, що наші композитори дуже занедбали церковної музиці в цім столітті", – пише Богдан И. Лончина [1, с. 48].

Объяснение некоторых причин этого дисбаланса находим у современного исследователя духовной музыки М. Юрченко. В частности, он отмечает, что, несмотря на то, что украинская духовная музыка в XIX столетии развивалась в одном направлении с русской духовной музыкой, в начале XX столетия, когда в России происходил бурный расцвет церковно-певческого движения (возрождение духовной музыки в творчестве композиторов Московской школы¹⁹), украинская композиторская школа столь ярким его проявлением охвачена не была. Причины такого положения автор видит в отсутствии надлежащей развитой инфраструктуры: солидной теоретической базы, широкой сети учебных заведений, а также в недостаточном уровне профессионализации музыкального искусства в целом [12, с. 105]. Именно поэтому аналогичные процессы в Украине начались позже, в 20-х годах XX столетия.

Кроме того, известно, что немаловажной причиной не столь активного обращения композиторов к литургическим текстам был запрет на исполнение в храме, а также и в концертах, духовных произведений на украинском языке. Показательным в этом отношении является воспоминание А. Кошица о выступлении хора Киевской Духовной семинарии на торжестве в честь памяти архиепископа Дмитрия Ростовского (Туптала). По свидетельству выдающегося хормейстера, исполнение на украинском языке канта в обработке Н. Лысенко "Пречистая Діво Мати!" закончилось политическим скандалом [7, с. 287]. Подобный факт имел место и в любительском хоре, которым руководил Я. Яциневич [10, с. 204]. Однако из

¹⁹ "Московская школа" – новое направление в православной духовной музыке конца XIX – начала XX века. Она возрождала традиции отечественного церковного пения, стремилась вернуть ему подлинную национальную самобытность. Наиболее яркие ее представители – композиторы А. Кастальский, С. Рахманинов, П. Чесноков и др.

воспоминаний А. Кошица известно, что обработки некоторых духовных песнопений украинских композиторов с разрешения Синода были допущены к исполнению, но исключительно в русской редакции [7, с. 287].

Вместе с тем, можно высказать предположение о заполнении "фольклорной ниши", т. е. вполне объяснимое повышенное внимание к фольклору закономерно влекло за собой уменьшение удельного веса произведений иной содержательной и стилиевой направленности. По свидетельству музыковеда М. Ржевской, характерным для музыкальной культуры Украины того времени был значительный интерес именно к фольклору, причем, являлось целью "нахождения і підкреслення саме "національної забарвленості", "відрубності" народного мистецтва" [9, с. 42].

1900–1917 годы – период национально-культурного подъема на украинских землях. Именно в это время культуротворческие процессы с ясно выраженным национальным вектором стали необычайно динамичными и привели к зарождению национальной идеи – "как первой теоретической рефлексии на проявление возрождения" [8, с. 12].

Но если в России движение национального возрождения гармонично распространялось на сферу духовной музыки, то на украинских землях аналогичные процессы были направлены в первую очередь на обращение к фольклорным источникам: украинское искусство того времени широко разрабатывало проблему национального, прежде всего в народном аспекте. Интерес к своему национальному прошлому нашел отражение, прежде всего, в обращении к народному творчеству, которое "внезапно поднялось, как наивысший тип искусства" [8, с. 14].

Однако, следует уточнить, что понятие "духовная музыка" включает в себя не только богослужебное пение в целом и, соответственно, конкретные составляющие его песнопения, но и так называемое паралитургическое музыкальное творчество: канты, псалмы, колядки, духовные песни, их обработки для хора. Этот вид музыкальной литературы весьма значителен по объему – в начале XX столетия духовные песни для хора обрабатывали Лысенко, Стеценко, Кошиц, Леонтович, Яциневич и другие композиторы. Достаточно назвать знаменитые "Щедрик" и "Ой зійшла зоря" Н. Леонтовича, "Нова рада стала" А. Кошица, "Ой, видить Бог" К. Стеценко.

Но, как известно, история музыкальной культуры не исчерпывается композиторским творчеством, включая в себя, кроме него,

музыкально-импровизационное и исполнительское [5, с. 347]. И если в области духовной музыки композиторское творчество в этот период представлено достаточно ограниченно, то исполнительское – открывает яркую страницу в музыкальной жизни Украины того времени. Широкое распространение в начале XX века профессиональных и любительских хоров способствовало подъему профессионализма в лучших хорах Киева, Одессы, Харькова, Чернигова. Аматорские церковные хоры в крупных городах и уездах, хоры духовных и светских учебных заведений и, конечно же, многочисленные профессиональные храмовые хоры – все эти коллективы представляли значительные, не только по количеству, но и по качеству, исполнительские силы.

Следует отметить, что к началу XX века хоровое церковное пение было введено как обязательный предмет не только в духовных, но и в светских учебных заведениях. Собственные хоры из учащихся были практически во всех гимназиях.

Широкое распространение получило народное церковное пение. Любительские храмовые хоры создавались по всей территории Украины. Так, к примеру, на Черниговщине организация церковных аматорских хоров переросла в Братское хоровое движение, охватившее все уезды губернии [3, гл. 3].

Яркому расцвету исполнительской хоровой деятельности во многом способствовала профессионализация регентского дела. В начале XX столетия церковно-певческие курсы, курсы для учителей церковно-приходских школ и регентские курсы стали организовываться на всей территории Российской империи. В Украине их проведение приобрело определенную систему: практически в каждой губернии такие курсы проводились регулярно.

В начале XX столетия имела широкое распространение такая форма религиозного (впрочем, не только религиозного, но и музыкального, шире – культурного) просвещения прихожан, как внебогослужебные религиозно-нравственные и богословские чтения. Неотъемлемой частью таких собраний было хоровое пение. Обиходные песнопения и авторские произведения композиторов – прежде всего, А. Веделя, Д. Бортнянского, М. Березовского, П. Турчанинова – исполнялись любительскими, храмовыми хорами и коллективами духовных учебных заведений.

Видное место в культурно-музыкальной жизни Украины исследуемого нами периода занимали духовные концерты. В начале

XX века духовная музыка стала активно выходить за пределы храмов, исполняться с концертной эстрады. Происходило это как в крупных центрах, так и в небольших уездных городках. Кроме того, духовные концерты организовывались и хорами сельских приходских храмов. Репертуар зависел от уровня певческой подготовки хористов, а также дирижерских возможностей регента, его музыкальных вкусов и пристрастий, общей культуры.

Немаловажное значение при этом имели гастроли лучших хоровых коллективов. Заметную в Украине музыкально-просветительскую исполнительскую деятельность вели хоры под управлением Н. Лысенко, К. Стеценко, М. Леонтовича, Г. Давидовского, П. Демущого А. Кошица, Я. Яциневича, Я. Калишевского, В. Надеждинского, Ф. Попадича и др. Известно, что с их участием проводились конкурсы храмовых хоров (Киев, 1909) и праздники духовной хоровой музыки (Полтава, 1905) [4, с. 315; 61, с. 270; 64; 10, с. 195]. Неоднократно выступали в Украине знаменитые хоры под управлением регентов А. Архангельского (Санкт-Петербург) и Г. Давидовского (Ростов на Дону) [3; с. 61, с. 87].

Как правило, репертуар духовных концертов составляли общедоступные песнопения и авторские произведения композиторов XVIII и XIX веков. Исключением является, впрочем, Черниговский регион, где во втором десятилетии XX столетия в репертуар ведущих храмовых хоров стали активно включаться произведения композиторов нового направления – Московской школы. Музыка же современных украинских авторов стала исполняться в духовных концертах лишь с 1918 года, в связи с изменением политической ситуации. Причем, как отмечает М. Юрченко, образцы паралитургической музыки в определенной степени заменили такой распространенный жанр религиозного творчества, как духовный концерт [12, с. 123].

В начале XX века развитию движения за духовно-хоровые концерты в значительной степени способствовала деятельность церковно-певческого Благотворительного общества (организовано в 1902 году регентом и композитором А. Архангельским). Концерты этого Общества в разных городах (Киев, Харьков, Чернигов и др.) явились стимулом для многих церковных хоров к исполнению духовных произведений за пределами храмов. Причем, эти хоровые собрания не только успешно конкурировали с вечерами светской музыки, но иногда и превосходили их как по количеству собираемой публики, так и по художественному уровню.

Итак, несмотря на то, что украинское композиторское творчество в области духовной музыки в 1900–1917 годах представлено значительно скромнее, чем светские жанры, этот "пробел" был компенсирован бурным развитием исполнительского направления духовно-музыкального творчества. Это обусловлено определенными причинами – в частности, возрождением музыкально-просветительских традиций середины XIX столетия и традиций концертов духовной музыки, что, в свою очередь, способствовало количественному и качественному росту хоровых коллективов.

Кроме того, духовно-певческие собрания, конечно же, решали важные музыкально-просветительские задачи, поскольку в небольших уездных городках и, тем более, в сельской местности, церковная музыка в то время была едва ли не важнейшим средством приобщения широких народных масс к профессиональной музыкальной культуре. Исполнение духовных сочинений с концертной эстрады давало возможность широкому кругу слушателей впервые, может быть, приобщиться к музыкальному наследию композиторов, творивших исключительно для церкви. Это, в свою очередь, развивало и совершенствовало слуховой опыт как прихожан, так и самих певчих (исполнителей), прививало музыкальный вкус и в целом имело важное значение в эстетическом, нравственном и религиозном воспитании общества.

Литература

1. Богдан І. Лончина. Українська культура: короткий огляд. – Нью-Йорк, 1983. – С. 48–52.
2. Бойко О. Д. Історія України: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. Д. Бойко. – К. : Видавничий центр "Академія", 1999. – 568 с.
3. Дорохина Л. А. Богослужбное пение в музыкальной культуре Черниговщины начала XX века: Диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения: 17.00.01. / Л. А. Дорохина. – К., 2002. – 189 с.
4. Історія української музики / АН УРСР. Ін-т мист-ва, фолькл. та етногр. ім. М. Т. Рильського; Редкол.: М. М. Гордійчук (голова) та ін.– К. : Наук. Думка, 1989.– ISBN 5-12-009267-8. Т. 3 : Кінець XIX – початок XX ст. / С. Й. Грица, М. П. Загайкевич, А. П. Калениченко та ін.; Редкол. тому: М. П. Загайкевич (відп. ред.) та ін.– 1990.– 424 с.– Імен. покажч.: с. 406–422.

5. Каган М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. Части I, II, III / М. С. Каган. – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.

6. Козаренко О. Деякі тенденції розвитку національної музичної мови в першій третині ХХ століття // Українське музикознавство: Науково-методичний збірник / О. Козаренко. – Вип. 28. – К., 1998. – С. 144–155.

7. Кошиць О. Спогади / О. Кошиць. – К.: Рада, 1995. – 387 с.

8. Проців Л. Й. Розвиток музично-педагогічної думки в Галичині (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.): Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук / Л. Й. Проців. – К., 1999. – 20 с.

9. Ржевська М. Ю. Українська музикознавча думка першої третини ХХ ст. в аспекті національного: Дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.02 / М. Ю. Ржевська. – К., 1994. – 195с.

10. Філенко Т. З архіву композитора і диригента Я. М. Яциневича // Український музичний архів / Т. Філенко. – Вип. 1. – К.: Центрмузінформ, 1995. – С. 189–214.

11. Енциклопедія українознавства. Загальна частина. Перевидання в Україні. – К., 1995. – 873 с.

12. Юрченко М. С. Духовна музика // Історія української музики: В 6 т. / М. С. Юрченко. – Т. 4. – К.: Наукова думка, 1992. – С. 105–124.

РОЗДУМИ ПРО ШОПЕНА

Внучкова Д., Ревенчук В.

"Шопен! Да здравствует мгновенье
Великой музыки любви,
Да будет вечным дуновение
Мелодий Бога красоты".

Володимир Шостакович

Геніальні особистості минулого доходять до нас значною мірою завдяки творчості інших майстрів – художників, поетів, письменників,

скульпторів, музикантів тощо. Їх спадщина допомагає сучасникам глибше зрозуміти духовний світ і творіння митців інших історичних проміжків.

Загальновідомо, що Шопен упродовж свого короткого життя багато їздив, давав численні концерти, півжиття прожив у Парижі. Його багато хто знав, про нього є свідчення таких видатних особистостей, як Генріх Гейне, Роберт Шуман, Жорж Санд, Ежен Делакруа, Ференц Ліст, Гектор Берліоз. Так, Лев Толстой порівнював його музику з поезією Пушкіна; сучасний майстер слова Віктор Половинкін – з полотнами Клода Моне, а польський композитор Стефан Кисилевський – з чарівним предметом, який завжди один і той самий, але у кожному дзеркалі має різне відображення.

Така таємниця природи генія Фрідеріка Шопена.

Поляк по матері, француз по батькові, Шопен прожив усього 39 років, залишивши після себе нащадкам плеяду музичних скарбів та надихнувши інших на творіння. Йому присвячено багато наукових досліджень, історичних та мистецтвознавчих монографій, нарисів, есе, віршів, картин, музичних творів та скульптур. Метою нашої статті є короткий екскурс у творчість майстрів, чії творіння допомагають нам сьогодні "побачити" образ Шопена.

Багато художників намагались передати у своїх полотнах образ Фрідеріка Франсуа Шопена. Серед них Марія Водзинська – одна з коханих Шопена, серія робіт якої олівцем та акварельний портрет композитора (1835) збереглися; Ян Ционглінський – польський художник, який написав портрет Шопена у 1909–1910 рр.; Генріх Семирадський – польсько-російський художник, який у 1887 р. створив картину "Шопен грає на фортепіано в салоні князя Радзвілла". Нещодавно було знайдено портрет Шопена, написаний польським художником, в'язнем Освенцима, Мечиславом Кошцелняком (1943 р.).

Другом та щирим прихильником Шопена був Ежен Делакруа (1798–1863). Між цими великими художниками епохи романтизму існував глибокий внутрішній духовний взаємозв'язок: Делакруа був вражений творчістю Шопена, Шопен називав Делакруа "найдивовижнішим художником". Зазвичай портрети він писав на замовлення, оскільки портретний жанр не був провідним у його творчості. Однак за власним бажанням художник написав декілька портретів свого друга, зокрема: подвійний портрет Фрідеріка та Жорж Санд, який і нині зберігається у Луврі; портрет Шопена в образі Данте;

знаменитий портрет Шопена у пів профіль, написаний маслом. Завдяки насиченим фарбам та експресивним лініям цей неординарний і харизматичний образ, створений художником, став найвідомішим портретом Шопена.

Збігнев Херберт – один з найвизначніших польських поетів другої половини ХХ століття, – вважав, що картина Делакруа – скоріше етюд маслом. Він писав: "Я маю велику довіру до цього блискучого романтика, котрий довгі роки спілкувався з Шопеном та його музикою. І, хоча сам живописець не був задоволений своїм портретом, хоча серед його витворів портрет не посідав високого місця, хоча художник, можливо, помилявся у передачі деталей – не дивлячись ні на які обмовки, це, мабуть, одна з найвірніших спроб відтворити індивідуальність артиста" [1, с. 150].

Неодноразово Шопен відвідував домівку й іншого французького художника – Арі Шеффера (1795–1858), який створив кілька його портретів. Один з них, як вважають дослідники, є останнім у житті композитора. Ось як описує його Збігнев Херберт: "У сірому англійському пальто сидить чоловік з обличчям, пом'ятим хворобою та стражданнями. Під очами – великі мішки, губи стиснуті з вираженням остаточної відчуженості. Щоки обвислі, напухлі, наче між двома нападами кашлю. І навіть все це очевидне піклування про одяг та зовнішній вигляд штучно прилягають до цього виснаженого тіла, як перебільшена елегантність тих, хто збирається в останню подорож" [1, с. 158].

Польський письменник ХХ століття Ярослав Івашкевич у монографії "Люди и книги. Статьи, эссе" стверджує, що, "глядя на элегантныя портреты Шопена работы Ари Шеффера или, скажем, Франца Винтергальтера, представляешь себе, как выглядел Шопен, а когда всматриваешься в шедевр Делакруа, то понимаешь, каким был Шопен" [3].

Анрі Руссо – французький живописець-самоук, один із найвідоміших представників примітивізму в мистецтві, створив картину "Люксембурзький сад. Пам'ятник Шопену". Картина була створена явно не з натури. На її звороті у назві, написаній рукою художника, не випадково міститься слово "композиція". Скоріш за все, Руссо хотів віддати шану великому композиторові до дня 50-річчя з дня його смерті, коли і творилася картина.

Увіковічений Шопен у скульптурі. Його кам'яна постать є в багатьох куточках світу. Найбільше пам'ятників, звісно, на

батьківщині композитора – у Польщі (у Варшаві, Познані, у містечку Антонін, де Шопен перебував у 1827–1829 рр. у князя Антона Радзвілла, у соляній шахті м. Величка, три монументи знаходиться у рідному селі Шопена тощо); а також у Вальдемосі (Іспанія), де він проводив зиму із коханою Жорж Санд 1938–1939 роках; у Гавані (Куба); у Люксембурзькому саду; у Монсо-парку (Париж); у Мюнхені, Ріо-де-Жанейро, Тайланді, Росії, і навіть у республіках Західної Африки (Андорра, Кот-д'Івуар, Тувалу). У Сингапурі пам'ятник встановили генеральні спонсори Міжнародного конкурсу виконавської майстерності імені Фрідеріка Шопена – подружжя Пенковських; Китай вирішив вразити розмірами, відкривши 6-метровий пам'ятник у Шанхаї; а до 200-річчя з дня народження Шопена з'явився оригінальний пам'ятник у Києві – не худорлява статура піаніста-віртуоза (як зазвичай), а білий рояль, з якого ллється його геніальна музика. І це все не враховуючи численних бюстів.

Безліч майстрів слова намагались передати у своїх творах образ видатного піаніста та враження від його музики. Так, до Шопена зверталися у своїх віршах Фет, Северянин, Мандельштам, Пастернак, Рильський, Ашот Граши (Вірменія), Мамед Фошк (Азербайджан), Еді Огнецьвіт (Білорусія), Ярослав Івашкевич (Польща) та багато сучасних поетів – Молчанов, Шостакович, Федоров, Добровольський, Чайковська та інші.

Відомим цінителем Шопена був Борис Пастернак (есе "О Шопене" написане у 1945 році). На його думку, "куда ни уводит нас Шопен и что нам ни показывает, мы всегда отдаемся его вымыслам без насилия над чувством уместности, без умственной неловкости. Все его бури и драмы близко касаются нас..." [4, с. 259].

Для Пастернака мелодія Шопена є найбільш непідробною, щирою і, водночас, наймогутнішою і найпотужнішою з усіх, які ми знаємо. "Это не короткий, куплетно возвращающийся мелодический мотив, не повторение оперной арии, без конца выделяющей голосом одно и то же, это поступательно развивающаяся мысль, подобная ходу приковывающей повести или содержанию исторически важного сообщения. Она могущественна не только в смысле своего действия на нас. Могущественна она и в том смысле, что черты ее деспотизма испытал Шопен на себе самом, когда, истощая изобретательность, следовал в ее гармонизации и отделке за всеми тонкостями и изворотами этого требовательного и покоряющего образования" [2, с. 301].

Загальновідомо, що Роберт Шуман писав не лише музику, але й музично-критичні статті. У одній з них були надруковані слова, які дуже тонко і точно передають сучасникам думки і помисли великого польського композитора: "Мазурки Шопена – это пушки в цветах". Мазурки у творчості Шопена є символічними, вони розширюють традиційний для них емоційний діапазон – примхливий, витончений, життєрадісний або меланхолійний – та набувають не властивих їм раніше трагічних рис. Цей короткий вислів Шумана за змістовністю і влучністю є більшим, ніж багатослівні теоретичні трактати. Значною мірою він перекликається з патетичними словами іншого поляка – Ципріяна Каміля Норвіда, який знав Шопена і у якого була така ж трагічна доля (поема "Рояль Шопена"):

"Останься там! – а я в борьбе созвучий,
Закрыв лицо, привычное к печали,
Услышу весть, как дальний гром за тучей,
И вслушаюсь - пока танцуют в зале...
А ты играй – чтоб веселей плясали!"

Духовна близькість Норвіда з Шопеном сприяла появі чудового есе "Черные цветы", де описані останні дні композитора: "Шопен был, как всегда, необыкновенно прекрасен – с удивительно законченными и монументальными, словно нарисованными чертами... Была у него какая-то естественная, но величественная отточенность жестов, та изысканная пластика, которую могла обожествлять древняя афинская аристократия, которая бывает присуща великому артисту..." [5].

Різні види мистецтва по-своєму змальовують образ Шопена. На нашу думку, поезія підкреслює тонкість та тендітність творинь композитора, збуджує уяву. У своєму вірші Еді Огнецьвіт писала:

"...В черно-белых клавишах рояля
Есть волынки, скрипки, контрабас,
Разом загудели, заграли
И кого же не подхватит в пляс!"

Шопен писав виключно для фортепіано, його називали "поетом фортепіано". Однак поетом не лише тому, що вся його творчість присвячена улюбленому інструменту. Великою мірою він поет через той поетичний дар, який втілювався у нього засобами музики. Багатий і тонкий внутрішній світ композитора передає музика, сповнена гармонією почуттів та багатством образів.

За словами Самуїла Фейнберга, "его необыкновенный мелодический дар, совершенство мастерства, исключительное знание всех

возможностей фортепиано и, главное, глубина и сила его образов, все это покоряет аудиторию. Его музыка непосредственно обращается к сердцу и воображению слушателя". "Мир звуков фортепиано заменял Шопену богатство оркестровых красок. Певучесть и выразительность фразировки заменяла для него вокальную лирику. Даже в тех случаях, когда фантазия композитора требовала новых звучаний, фортепиано остается основным цементирующим базисом его стиля, вокруг которого возникают голоса других инструментов". Він зазначав, що майстерність Шопена-піаніста не одразу була оцінена його сучасниками, однак у особі Ліста – авторитета піанізму – він знайшов палкого шанувальника, якого дивували досконалість та оригінальність шопенівських фортепіанних прийомів. "Якоюсь мірою Ліст прагнув наслідувати особливості його гри і навіть переініс у свою творчість багато прийомів Шопена" [6, с. 165, 167].

Однак композитори-виконавці не лише по-своєму наслідували геніального поляка, але й писали твори, у яких передавали свої враження від спілкування з його музикою, з цими душевними сповідями. Так, образ Шопена засобами музики змальовано у "Карнавалі" Роберта Шумана (п'єса "Шопен"), Едвард Гріг написав "Етюд пам'яті Шопена", Олександр Глазунов створив сюїту "Шопеніана", Мілій Балакерев присвятив сюїту ре мінор для оркестру "По Шопену" та експромт на теми двох прелюдій Шопена, у Сергія Рахманінова є Варіації на тему Шопена (Прелюдія № 20); у Альфреда Казелли – фортепіанна п'єса "Спогад про Шопена", Петро Чайковський написав мазурку "В манері Шопена" (ор. 72, по. 15). Також знайдені ноти чудового твору "Останні акорди Шопена" композитора на прізвище Корбас, про якого, на жаль, не знайдено ніяких свідчень.

Піаніст Євген Малінін казав: "Когда высказывается Шопен, создается впечатление, что, несмотря на громадную аудиторию, тысячи и тысячи сидящих в зале, он обращается лично к тебе, лично к твоему сердцу" [7, с. 85].

Тож доки лунає його казкова музика, доки вона чіпає найглибші струни душі, останніх акордів Шопена не буде...

Література

1. Астафьева Н., Британишский В. Польские поэты XX века. Антология. т II. – СПб.: Алетей, 2000. – С. 128–161 (эссе З. Херберта в переводах В. Британишского).

2. Емельянова И. И. Легенды Потаповского переулка: Б. Пастернак, А. Эфрон, В. Шаламов : воспоминания и письма / И. И. Емельянова [ред.-изд. совет: А. М. Смирнова (пред.) и др.] – М. : Эллис Лак, 1997. – 394 с.

3. Ивашкевич Я. Люди и книги. Статьи, эссе / Ярослав Ивашкевич. – М. : Радуга, 1987. – 472 с.

4. Масленникова З. А. Портрет Бориса Пастернака / З. А. Масленникова. – М.: Присцельс: Русслит, 1995. – 383 с.

5. Польский літературний вітраж [Текст]: зб. поезій / укр., пол. мови ; пер. укр., пол. мови. – Одеса : Маяк, 2007. – 168 с.

6. Фейнберг С. О Шопене / Самуил Фейнберг // Пианисты рассказывают. Вып 1. [Сост., общая редакция и вступ. статья М. Соколова]. – М.: Музыка, 1990. – С. 165–167.

7. Цыпин Г. Из бесед о Шопене. Беседа с Евгением Малининым / Г. Цыпин / Цыпин Г. Шопен и русская пианистическая традиция. – М. : Музыка, 1990. – С. 85–89.

ПИТАННЯ ПОЗИЦІЙНОСТІ ТА ТРАДИЦІЙНОСТІ БАЯННОЇ АПЛІКАТУРИ

Дорохін В. Г., Мезіна С. С.

У статті розглядаються особливості застосування різних аплікатурних систем при виконанні на баяні. Особлива увага приділяється термінологічним протиріччям у формуванні понятійного апарату.

На сучасному етапі розквіт баянного мистецтва очевидний. Прогресивні зміни спостерігаються не тільки у виконавській майстерності баяністів. Академізація баяна у навчальних закладах, поява великої кількості досліджень із теорії та практики виконавства, створення високохудожніх оригінальних творів – усе це є свідченням еволюції баянного мистецтва у загальному контексті академічного музично-інструментального виконавства.

У становленні науково-методичної думки виконавців і педагогів не останню роль відіграє увага до аплікатури як одного з основних

засобів виконавської реалізації художнього змісту. Можна впевнено сказати, що саме розвиток аплікатурної культури баяністів значною мірою сприяв формуванню високотехнічного стабільного виконання, що врешті-решт є невід'ємною константою художньо-естетичного цілого.

Питання аплікатури завжди були в центрі уваги баяністів. Серед основних методичних праць, в яких аналізуються різні її аспекти, наведемо такі: "Позиційна аплікатура на баяні" О. І. Дмитрієва, "Мистецтво гри на баяні" Ф. Р. Ліпса, "П'ятипальцева аплікатура на баяні" А. І. Полетаєва, "Гра на баяні" Й. Г. Пурица, "Принципи п'ятипальної аплікатури на баяні" М. І. Різоля, "Сучасні принципи баянної аплікатури" Ю. Г. Ястребова, "Теоретичні основи позиційної аплікатури в баянному виконавстві" І. А. Ященко.

Однак, у сучасній баянній методиці залишається плутанина щодо термінологічних визначень окремих понять аплікатурної дисципліни. Розглянемо деякі з них.

У фахових колах й досі не стихає полеміка щодо прогресивності тих чи інших аплікатурних принципів між прихильниками так званої позиційної та традиційної систем. Але що саме пов'язується з термінами позиційність та традиційність у баянній аплікатурі, і чи відповідають термінологічно ці поняття специфічним особливостям різних аплікатурних систем?

Сфокусуємо увагу на деяких аспектах, які пов'язуються з принципом позиційності. Наведемо деякі висловлювання.

У "Словнику лінгвістичних термінів" О. С. Ахманової читаємо: "Позиція (від лат., розміщую, ставлю) – положення, постава тіла, поза. У більш конкретному значенні, тобто в музиці, позиція – це положення рук при грі на музичних інструментах" [2, с. 333].

Відомий виконавець-баяніст і педагог О. Дмитрієв вважає, що "позиція – це положення рук при грі на музичних інструментах, зручне для видобування низки звуків якого-небудь регістра".

У музиці з позицією пов'язане поняття "позиційний".

Як зазначає Ю. Ястєбов, принцип позиційної гри "<...> є одним із найкоротших шляхів до вирішення технічних завдань, одним з доцільних методів подолання технічних труднощів. Його сутність полягає у наступному: мислення крупним масштабом, що дозволяє звільнити свідомість від дрібних наказів на кожний звук пассажи" [11, с. 296].

На думку Є. Лібермана, подоланню аплікатурних незручностей сприяє "позиційна гра, яка ґрунтується на мисленні позиціями" [5, с. 47]. За словами автора, "позиційне мислення зводить складну структуру пасажів до низки порівняно простих груп, які виконуються одним рухом руки" [5, с. 48]. Ліберман Є. висловлює думку, що технічні складнощі допомагає подолати позиційна гра, яка реалізується за умови мислення позиційними аплікатурними комплексами. Він вважає, що "<...> користування методом позиційної гри дозволяє запобігати фізіологічних незручностей (рука рухається вздовж максимально короткої траєкторії), зосереджувати увагу не на кількості нот, а на кількості позицій, мінімізувати процес мислення у складній структурі пасажів до простих груп" [5, с. 48]. Позиційний засіб гри автор розглядає як "<...> метод подолання технічних складнощів, а також як той, що сприяє розвитку вільної вагової гри, вважає його фізіологічно зручним та виправданим" [5, с. 50].

Досліджуючи аплікатурні системи, І. Яценко зазначає, що в основі позиційної аплікатури є "<...> послідовний рух пальців" [12, с. 10]. У цьому випадку розуміється, що зміна позиції відбувається після закінчення їх послідовного руху не менше трьох разів поспіль.

Цікаво, що в математичних науках також існує позиційна система. Вона стосується системи чисел, в якій одна й та сама цифра набуває різних числових значень залежно від її місця в запису. Деяка аналогія спостерігається і в музичному виконавстві. А саме, зміна певного положення руки і пальців впливає на зручність, раціональність застосування аплікатури. Тобто, позиційність в аплікатурі відображає логіку розташування пальців на основі принципу раціональності.

Підсумовуючи наведені висловлювання, зазначимо, що основними тезами, які пов'язуються з позиційним мисленням в усіх його виявах, є раціональність, фізіологічна зручність та виправданість руху пальців. Таким чином, будь-які положення і рухи пальців, які відповідають означеним тезам, можуть розглядатися як вияви позиційного мислення.

Нагадаємо, що у багатьох баяністів поняття позиційна аплікатура і п'яти-пальцева аплікатура утотожуються. В той же час відомо, що давно усталений термін п'яти-пальцева аплікатура у баяністів трактується по-різному. Для одних – це використання всіх п'яти пальців на грифі, для інших – принцип позиційності, де зміна позиції відбувається після закінчення послідовного руху пальців.

У свою чергу, так звана традиційна система асоціюється з чотирьох-пальцевою аплікатурою. Положення кисті та пальців у традиційній аплікатурній системі розташовується таким чином: при виконанні гам 2 палець грає на третьому ряду, 3 – на другому; 4 – на першому. Тобто, майже всі гами виконуються трьома пальцями. В цьому випадку, як правило, використовується перекладення пальців, а послідовний їх рух застосовується фрагментарно. У свою чергу, перший палець використовується епізодично, а у деяких виконавців взагалі знаходиться за клавіатурою (за грифом).

У даному контексті важливого значення набуває питання: чи може у чотирьох-пальцевій аплікатурній системі (яку прийнято вважати традиційною) застосовуватись принцип позиційності? Проаналізуємо це питання.

Якщо взяти за основу визначення І. Яценко, де головною ознакою позиційності в аплікатурі пропонується вважати послідовний рух пальців (не менше трьох), то в чотирьох-пальцевій аплікатурній системі він також використовується. Наприклад, при виконанні хроматичних гам, різних видів арпеджіо тощо. Звертаємо увагу, що перший палець в даному випадку може не застосовуватися.

Якщо головною ознакою позиційності вважати таке розташування руки і пальців, при якому результат досягається найбільш раціональними їх рухами, то під дане положення підпадає будь-яка аплікатурна система. Цілком очевидно, що кожна з існуючих аплікатурних систем ґрунтується на принципі раціональності. У даному контексті принцип позиційності, запропонований І. Яценко, відображає лише один із способів раціонального розташування і руху пальців.

Розглянемо поняття традиція і традиційний.

Знову звертаємося до відомого нам "Словника лінгвістичних термінів". "Традиція (від лат. *traditio* – передача) – це елементи культури, що передаються від покоління до покоління і зберігаються впродовж тривалого часу. Традиції тією чи іншою мірою і в тих чи інших формах присутні в будь-якому суспільстві і практично в усіх сферах культури. Традицію можуть утілювати певні суспільні інституції, норми поведінки, цінності, ідеї, звичаї, обряди тощо" [2, с. 478]. Поняття традиційний означає: "<...> 1) який є традицією; який ґрунтується на традиції й закріплений нею; 2) такий, що відповідає ustalеним нормам, зразкам, звичаям і т. ін.; звичний; 3) прийнятий за традицією, який став звичайним, обов'язковим" [2, с. 478].

Відомо, що в різні часи існували свої правила та ознаки аплікатурних прийомів. У 40-ві роки ХХ ст. склалися відносно усталені та загальноприйняті аплікатурні принципи, які відповідали накопиченому на той час виконавському досвіду баяністів в умовах розповсюдження певної конструкції інструмента, тобто баяна з трьохрядною правою клавіатурою системи Мірвальда. Ці принципи пізніше і лягли в основу так званої традиційної або чотирьох-пальцевої аплікатурної системи.

Той факт, що чотирьох-пальцева аплікатурна система у широких колах вважається традиційною, є цілком закономірним, оскільки використовується в різних напрямках баянного виконавства і передається з покоління в покоління. Виникає логічне запитання: чи можна називати традиційною п'яти-пальцеву аплікатуру, яку прийнято вважати позиційною?

Наведемо приклад.

Відомо, що сучасний баяніст-педагог О. Дмитрієв більше тридцяти років виконує твори на баяні п'яти-пальцевою аплікатурою (з послідовним рухом пальців). Його учні виконують твори на баяні також п'ятипальцевою аплікатурою і це вважається в їхньому класі традицією. У своїй педагогічній роботі О. Дмитрієв і його вихованці систематично передають свій виконавський досвід цією ж п'яти-пальцевою аплікатурою. Тоді чому цю аплікатурну систему не можна вважати традиційною, якщо вона довела свою доцільність і протягом тривалого часу передається з покоління в покоління? Очевидно, що можна.

З огляду на особливості проведеного нами аналізу зробимо висновки:

- відмінність між аплікатурними системами полягає в:
- особливостях постановки пальців і кисті та характеру їх руху;
- послідовному або епізодичному використанні першого пальця;
- кожна з аплікатурних систем має свої виконавські традиції, які базуються на принципах доцільності;
- у кожній із аплікатурних систем є позиції, які дозволяють раціонально використовувати рухи кисті та пальців.

Незважаючи на те, що в практиці баяністів (принаймні країн СНД) вже склалося умовне розмежування між аплікатурними системами на традиційну і позиційну, цілком очевидно, що з позицій наукового підходу у даному контексті зіставлення цих термінів є некоректним, оскільки вони відносяться до різних категорій.

На наш погляд, порівнюватися можуть або традиції існування різних аплікатурних систем, або принципи застосування різних аплікатурних позицій. Саме аналізуючи аплікатурні системи, які мають свої традиції, ми можемо порівняти міру раціональності та доцільності застосування різних позицій рук та пальців у кожному конкретному контексті.

Одже, позиційністю в аплікатурі ми пропонуємо називати рух позиціями на основі принципу раціональності, а традиційністю – поняття "живучості" даної аплікатурної системи, тобто наскільки систематично вона використовується у методиці.

Таким чином, як один із можливих варіантів можемо запропонувати замість поняття "позиційна аплікатура" вживати вислів "пятипальцева аплікатура з послідовним їх рухом", а замість "традиційна" – чотирьох-пальцева з можливим епізодичним використанням першого пальця.

Література

1. Алексеев И. Методика преподавания игры на баяне / И. Алексеев. – М. : [б. и.], 1968. – 143 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Изд. 2-ое, стереотип. – М. : "Сов. Энциклопедия", 1969. – 608 с.
3. Говорушко П. И. Основы игры на баяне / П. И. Говорушко. – Л. : Гос. муз. изд., 1963. – 78 с.
4. Дмитриев А. И. Позиционная аппликатура на баяне / А. И. Дмитриев. – С.Пб. : [б. и.], 1998. – 22 с.
5. Либерман Е. Работа над фортепианной техникой / Е. Либерман. – М., 1996. – 133 с.
6. Липс Ф. Р. Искусство игры на баяне / Ф. Р. Липс. – М. : Музыка, 1985. – 158 с.
7. Осокин А. В. Пособие для исполнителей на баяне с пятирядной правой клавиатурой / А. В. Осокин. – М. : Сов. композитор, 1962. – 51 с.
8. Полетаев А. И. Пятипальцевая аппликатура на баяне / А. И. Полетаев. – М. : Сов. композитор, 1962. – 27 с.
9. Пуриц І. Г. Гра на баяні : методичні статті / І. Г. Пуриц ; переклад з рос. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 232 с.

10. Ризоль Н. И. Принципы применения пятипальцевой аппликатуры на баяне : монография / Н. И. Ризоль. – М. : Сов. композитор, 1977. – 297 с.

11. Ястребов Ю. Г. Современные принципы баянной аппликатуры : автореф. дис. канд. искусств. : 17.00.02 / Ю. Г. Ястребов. – Л. : [б. и.], 1976. – 19 с.

12. Ященко І. А. Теоретичні основи позиційної аплікатури в баянному виконавстві : автореф. дис ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / І. А. Ященко. – Х. : Б.в., 2012. – 17 с.

ДУХОВНА МУЗИКА У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст. (Леся Дичко, Мирослав Скорик, Євген Станкович)

Хоменко З. В., Шматок І. П.

В статті розглянуто розвиток української духовної музики ХХ століття.

На шляху становлення національного релігійного мистецтва в останні десятиліття ХХ ст. українська духовна музика почала набирати могутніх обертів. Цей процес – нова хвиля відродження духовно-музичного мистецтва, що потрапила до уваги українських композиторів у 80-ті рр., здобула широкого висвітлення і, як результат, дала значні духовно-музичні "сходи".

Духовна музика з національними традиціями найбільш яскраво представлена в спадщині Л. Дичко, Є. Станковича, В. Сильвестрова, М. Скорика, В. Польової, Б. Фільца, В. Степурка, Г. Гаврилець, О. Козаренка, О. Щетинського, В. Губи та ін. У творчості кожного з них релігійна музика набуває тієї або іншої спрямованості, більшою мірою сприяючи поповненню позалітургійної музичної літератури, розрахованої на концертне виконання.

Композиторський пошук сучасних українських музикантів характеризується розробкою таких музично-стилістичних пластів:

– давньоцерковна монодія (знаменний розспів і григоріанський хорал);

- українське народно-співацьке мистецтво;
- давньоцерковний західноукраїнський спів ("самолівка");
- ренесансно-барокова кантовість;
- бароковий партесний концерт епохи "золотої доби";
- спадщина перемишльської композиторської школи;
- католицька музика ХХ ст.

Так, завдяки відповідності канонічним засадам церковного ужитку релігійну спрямованість має низка творів сучасного композиторського письма, у числі яких назвемо: Літургії № 1, 2 і "Урочисту Літургію" Л. Дичко; Літургію святого Іоанна Златоустого; Псалом 53 "Боже, спаси мене" М. Скорика; "Херувимську", "Нині отпускаєши", тропар Хресту, "Вірую" та ін. В. Польової; "Острозький триптих" О. Козаренка; "Архієрейська Божественна Літургія святого Іоанна Златоустого" О. Козаренка та В. Камінського; творчість архієпископа Іонафана (Слецьких) та ін. Потік емоцій, що виражають особисте розуміння сакрального тематизму, духовного начала всесвіту у всій його повноті й глибині, характеризує низка творів, стилістична зовнішність яких тяжіє до концертного виконання. Цей розділ духовно-музичних творів представляють, зокрема, такі твори, як "Реквієм для Лариси" В. Сильвестрова, "Десять псалмів" В. Губи, "Фрагменти латинської літургії" та Реквієм О. Щетинського, кантати "Страсті Господа нашого Ісуса Христа", "Чотири молебні пісні до Діви Марії", "Ірмологіон" для струнних інструментів та ін. О. Козаренка, кантата "О тобі радіє" В. Польової, опера "Мойсей" М. Скорика та ін.

Важливе уточнення зазначила музикознавець Л. Кияновська, що до регіональних особливостей композиторського звернення до сакральної тематики: "Варто, однак, зазначити, що у різних регіонах України, підкреслює цей процес трансформації сакральних жанрів та релігійних тем і символів у композиторській творчості відбувається досить своєрідно, бо неоднаковою є роль релігії у суспільному бутті, скажімо, західноукраїнського і донбаського регіонів. Свій вплив на характер сприйняття сакральних знаків має і відмінність конфесій, і тривалість умисної перерви релігійної традиції, і багато інших зовнішніх імпульсів".

Однак не звертаючи на це уваги духовна музика, як жанр, набирає обертів, і впевнено становить нас перед фактом, що вона існує і її є кому підтримати.

Жінкою – прародителькою, що показала цінність духовної музики, є Леся (Людмила Василівна) Дичко. У її творчості релігійна музика – окрема віха, представлена Літургіями. Композиторка чи не першою ще в 1980-ті роки звернулася до написання духовної музики на канонічні тексти. Поєднання особистого захоплення церковними видами мистецтва, взагалі питаннями духовного світу людини та її світовідображення, а також загальнокультурні інтереси збереження досвіду українського культового співу, тісно пов'язаного з національним менталітетом, самобутністю української історії, викликало феномен сучасної духовної музики, який представлений у літургійних циклах Л. Дичко. Літургії № 1, 2 та "Урочиста Літургія" композиторки написані на канонічні тексти, перекладені українською мовою, що вказує на прагнення автора якомога ширше розкрити національну сутність репрезентованого музичного матеріалу.

Літургійна музика Л. Дичко демонструє характерну для сучасного співочого культового мистецтва тенденцію – появи специфічно авторських жанрово-стилістичних ознак.

Народження несподіваних лінійних переплетень голосів, тембра різноманітність, експонування мелодійних ліній в різних комбінаціях – паралельних унісонів, квінт, секунд – у масштабах регістрових партій, їх сходження в інтригуючих кластерах, розбіжність у несподівані тональні плани – ці й багато інших композиторських прийомів характеризують неповторність письма Л. Дичко, його експресивність у дусі національного колориту.

Спіраючись на зразки народно-пісенної творчості й використовуючи нові досягнення сучасної композиторської техніки, Леся Дичко у такий спосіб створює власний неповторний стиль, де виявляються яскраві риси української національної музики з її нескінченною ліричністю й експресією. Онтологічна єдність народного й культового мелосу в переосмисленні сучасного українського композитора – Л. Дичко народжує нову музично-співочу форму співівування традицій і новаторства. В органічному використанні прийомів стародавнього співу і їх трансформації композитор робить акцент не тільки на формуванні нового сакрального образу, але й намагається утримати "пам'ять жанру", його образ, що звучить у віках. "Духовність, – пояснює сама Л. Дичко, – це найбагатший скарб людини, її божественного Єства. Чудо народних інтонацій, що тисячоліттями випрацьовував український народ, неповторну красу

Київського розспіву я хотіла поєднати з глибиною духовних текстів Біблії, духовного світу людини-християнина. Дні, коли працювала над Літургіями, були найщасливішими у моєму житті. Я дуже переживала, як віднесуться до того, що до писання Літургії у слов'янському, а може, християнському світі, вперше взялася жінка. Але в цьому я бачаю божественний поклик жінки-прародительки висловити найсокровенніше, прохання про помилування і спасіння душ наших, за Божих церков єднання у надзвичайно складний час, на зламі тисячоліть, у час найбільших тривог за долю світу, за збереження життя і духовності".

Збереження життя і духовності головне в музиці, але не тільки в музиці, а й в житті також. Один філософ говорив: "Щось нове – це давно забуте старе...", і ось перед нами органічне поєднання джерел прадавнього фольклору з найновішими композиторськими техніками ХХ століття, автором яких стає Мирослав Михайлович Скорик, композиторський стиль якого є універсальним, таким, що увібрав у себе кращі тенденції музичних мов минулого й сьогодення. Синтез фольклору і технічних новацій авангарду, необароко, неоромантизм, поставангард, джаз – доповнюють портрет митця неповторними стильовими барвами.

Композитор "визрівав" для створення власне літургійних жанрів. Про це говорить вислів самого музиканта: "...писати релігійну музику – це для композитора дуже вдячна, а водночас складна і відповідальна справа, бо вона звертається до найкращих почуттів людини, має бути глибокою і правдивою, тому не припускає поверховості, самозакоханості автора в своєму таланті, зверненості "генія" до "звичайних" слухачів. Але якщо він здатний настроїтись на цей лад, відчутти правильний тон, то має шанс розкритись так, як в жодному іншому музичному жанрі".

Продовжуючи традиції своїх співвітчизників – учасників перемишльської школи – М. Вербицького, І. Лаврівського, В. Матюка, Й. Кишакевича, Д. Січинського – композитор через перетворення давньоспівочих традицій українського церковного мелосу й фольклору створює нові духовні твори, такі, що відповідають нормам музичної мови сьогодення.

Сакральна тематика розкривається у багатьох його творах. Композитор тонко відчуває віяння цього стилю, і наповнюючи твір глибиною думки, розкриває його перед публікою.

Переходячи кордони умовностей, у цьому разі жанрові, Скорик створює Духовний концерт "Реквієм" – у першій редакції "Заупокійна" (1998), який був уперше виконаний у Львові на п'ятому Міжнародному фестивалі сучасної музики "Контрасти" камерним хором "Glogia" (керівник В. Сивохіп), для якого він був адресований. Автор виходить на інший виток творчої свідомості, за допомогою молитовних текстів він ніби "безпосередньо" ділиться зі Всевишнім своїм горем, довіряючи тільки йому свій внутрішній стан.

Зразком виразного вживання духовної музики М. Скорика є "Літургія святого Йоана Золотоустого" (2005), яка написана на замовлення відомого диригента, художнього керівника хору "Київ" М. Гобдича. Відповідно до канонічно-повсякденних норм Літургія складається з 18 номерів. М. Гобдич, упорядник нотних текстів М. Скорика, підкреслює їх стильову спорідненість з "новою школою" української сакральної музики: "Деякі номери "Літургії" сприймаються як "народні" – настільки вони демократичні. Подібні хорали, а часом цілі літургії, які так і називались – "народними", писалися композиторами на початку минулого століття (О. Кошиць, К. Стеценко) і призначалися для виконання всіма прихожанами церкви на чолі з церковними співаками або одним співаком – лідером. "Херувимська" М. Скорика – яскравий приклад такої відправи". Музика Літургії вся пронизана мовою історично віддалених, але генетично наближених стильових пластів вітчизняного церковного співу. У цілому музика наповнює молитовний настрій віруючої людини світлими барвами, які допомагають знайти внутрішній мир і спокій.

У духовно-музичній спадщині композитора знаковим стало написання опери на старозаповітну тематику "Мойсей" (лібрето Б. Стельмаха за однойменною поемою І. Франка), здійснене як своєрідний заповіт українському народові. "Чому останнім часом ми, композитори, звернулися до релігійної музики? – запитує М. Скорик і сам дає відповідь: По-перше, тому що її було заборонено. А по-друге – тому що релігійна музика прагне бути морально чистою, одухотвореною, вимагає чистоти почуттів, віри, переживання, співчуття, участі – усього того, чого не вистачає в сучасному світі".

Євген Федорович Станкович, ще один композитор, в душі якого духовно-релігійна тематика знайшла відображення і була реалізована в музичній творчості. Він по-своєму вирішує питання стилю

богослужбових жанрів, надаючи перевагу концертності над канонічністю в чистому вигляді, тим самим орієнтуючи свої опуси на концертну естраду. Серед них знаходяться, як невеликі за розмірами, піснеспіви – "Нехай прийде царство Твоє" для мішаного хору та симфонічного оркестру (1994), "Господи, Владико наш" концерт для хору а cappella (1998), Псалом № 27 "До Тебе, Господи, взиваю я" для чоловічого хору (1999), Псалом № 22 "Господь то мій Пастир, тому в недостатку не буду" для жіночого хору (1999), Псалом № 83 "Які любі оселі Твої, Господи Саваоте!" для мішаного хору а cappella (2000), так і складні за будовою твори – Літургія, Панахида, Реквієм.

"Я, – розкриває свій задум написання Літургії Є. Станкович, – орієнтувався на текст Йоана Златоустого. Але я робив це, скоріше, як світський твір, для концертного виконання. І цей емоційний стан, і сама побудова більше відповідають світському, концертному стилю, де кожний повтор зумовлений суто музичним розвитком й експресивністю викладу". Таким чином, його Літургія – це музичне узагальнення авторського бачення сакрального богослужбового дійства, в якому виражені дисонатно загострені людські почуття, емоції, переживання. Звукообразувальна лінія превалює над строгістю літургійного канону, тим самим акцентуючи індивідуально-авторське над традиційно позаособистим.

У духовній спадщині Є. Станковича широкого осмислення знаходить тема поминання покійних. Його перу належать твори, що за своєю стилістичною спрямованістю належать до католицької і православної традицій заупокійного чинопослідування. "Кадиш – реквієм" (1992), присвячений пам'яті жертв Бабиного Яру. Літературним першоджерелом циклу стала поезія сучасника й співвітчизника композитора В.Забаштанського.

"Кадиш-реквієм" Є. Станковича – зразок сплетення жанрових характеристик католицького заупокійного дійства з традиціями українського фольклору на рівні музичної і вербальної драматургії.

Драматургія реквієму, побудована за арочним принципом, також наближає твір Є. Станковича до католицької меси. Українська інтонаційна сфера, єврейська молитовна традиція й католицька жанрово-стильова основа, з'єднавшись в одне ціле, змогли передати авторську ідею всесвітньої єдності.

Ідеї пам'яті історичної трагедії – Голодомору – присвячений ще один твір Є. Станковича – "Панахида за померлими з голоду" на

слова Д. Павличка (1993), написана для оркестру, мішаного хору й солістів. За своєю трагедійною суттю вона продовжує лінію "Кадиш-реквієму", педалуючи в цьому разі українське національне інтонаційне коріння й православні поминальні співи.

У цілому духовно-музична творчість Є. Станковича характеризується як концертний тип музики, в якій автор відкриває для себе можливість задекларувати питання історико-культурного й етико-філософського порядку. У своїх релігійних творах композитор виявляє музичну ерудицію, демонструючи комплекс музично-інтонаційних зворотів, що належать до різних національностей і, отже, культурних традицій. Сплетіння сучасних музичних технологій у їх ускладнених багатокомпонентних колористичних і гармонійних на шаруваннях й одночасно використання національно забарвлених мелодійних зворотів наділяє духовну спадщину Є. Станковича рисами впізнанності й слухацької затребуваності.

Через зміну ідеалів, переоцінку цінностей і формування їх нової системи перед суспільством постала проблема духовності, яка впродовж багатьох років була заборонена цезурою, але у 80-ті роки знайшла відбиття в музиці. Про це свідчить, передусім, актуалізація релігійно-духовної тематики у сучасному музичному мистецтві.

Література

1. Кияновська Л. Духовна творчість у львівському музичному середовищі на зламі тисячоліть (естетико-психологічний аспект): http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvnmaw/2010_85/15.pdf
2. Кияновська Л. Мирослав Скорик: людина і митець / Л. Кияновська // Незалежний культурологічний журнал "І". – Львів, 2008.
3. Панкевич Г. Духовні композиції Мирослава Скорика / Г. Панкевич // Слово. – № 2 (39) (2009). – С. 32–33.
4. Ткаченко А. І. Духовні твори сучасних українських композиторів: до проблеми переосмислення канонічних традицій: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Muzmyst/2010_10/15.pdf
5. Чекан Ю. Вступна стаття / Ю. Чекан // Духовні твори М. Скорика. – Київ, 2005. – С. 5.

СЦЕНІЧНЕ ХВИЛЮВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Біла Н. Л., Штурман Н. О.

У статті зроблено спробу проаналізувати проблему сценічного хвилювання та розглянуто деякі практичні поради для викладачів-інструменталістів щодо її подолання. Вперше запропоновано звернути увагу на особливості темпераменту виконавця в підготовці до його виступу на сцені.

Проблема сценічного хвилювання була і залишається актуальною як раніше, так і тепер. Поява страху сцени, публічного виступу й шляхи його подолання неминуче виникають перед музикантами-виконавцями та їхніми педагогами і тому зберігають свою актуальність у педагогічній практиці. Навіть відомі виконавці-інструменталісти визнавали, що сценічне хвилювання є характерним і для них. Так, несподівані "зриви" на сцені турбували навіть С. Ріхтера. Він зазначав, що інколи програма, гра якої в процесі репетицій була досконалою, в період виступу перед аудиторією вже не виконувалася на належному рівні. Про "сюрпризи" в напружених умовах свідчать такі відомі музиканти-виконавці, як А. Бірмак, Л. Власов, В. Софроніцький та інші. Вони підтверджують випадки, коли твори, розучувані довго і наполегливо, на концерті, на жаль, не відтворювалися без помилок, а інші, які навіть перед виступом не повторювалися, були виконані успішно. Тому метою статті є аналіз сценічного хвилювання в літературі з музичної педагогіки та психології і знаходження практичних порад щодо його подолання. Виокремлюючи загальні підходи в цілому, ми не орієнтувались на певний вік та рівень підготовки музиканта-виконавця.

В психолого-педагогічній літературі дана проблема висвітлена досить широко, але неоднозначно. Відомі психологи (А. Л. Готсдінер та інші) розрізняють такі стани, як "хвилювання-піднесення", "хвилювання-паніка", "хвилювання-апатія". Хвилювання-піднесення супроводжується легкою ейфорією, нетерплячим бажанням скоріше вийти на сцену, уявним плануванням свого виконання. Це оптимальний та найбільш бажаний передконцертний стан. Але бувають і

інші. Це хвилювання-паніка, пов'язана з сильним перезбудженням, яке зовні виявляється в метушливості рухів, відсутності зосередженості, коли думки перескакують з одного предмета на інший, руки потіють і тривожність виростає до страху. Такий стан призводить до випадковостей, виконання часто стає некерованим. Подолати його можна, якщо за допомогою вольового зусилля переключити увагу на музичний твір, продумування його виконавського плану. Негативних результатів можна очікувати і від хвилювання-апатії – пригніченого стану, коли мета і зміст виступу відходять на периферію свідомості, а в ньому наполегливо звучить думка – швидше б усе це скінчилося. Д. Г. Юник виділяє ще один вид сценічного хвилювання – "хвилювання в образі", яке разом із "хвилюванням-піднесенням" викликається захопленістю музичними творами, стимулює творчу діяльність [2]. "Хвилювання-апатія" і "хвилювання-паніка", на думку автора, – це наслідки страху перед публікою, які можуть звести нанівець результативність відтворення навіть якісно засвоєного матеріалу, про що свідчать численні висловлювання визначних митців музичного мистецтва (Д. Ойстраха, М. Плетньова, С. Ріхтера, А. Рубінштейна, Ф. Шопена та ін.).

Для подолання проблем сценічного хвилювання А. Л. Готсдінер [3] виділяє три компоненти оптимального концертного стану, а саме: фізичний, емоційний, когнітивний. Фізичний компонент створює відчуття сили, витримки, гарного настрою та призводить до хвилювання-піднесенням під час гри перед аудиторією і позитивно відображається на перебігу розумових процесів, концентрації уваги, пам'яті тощо. Емоційний компонент оптимального концертного стану, складається з відчуття радісного очікування майбутнього виступу, бажання грати для інших. Когнітивний компонент оптимального концертного стану складається із ясності і швидкості мислення, здатності чітко уявляти ігрові рухи та втілювати слухові образи у виконанні на сцені. Будь-яка форма хвилювання загострюється втомою. Тому бажано, особливо у період підготовки до концерту, не допускати стану втоми – як фізичної, так і емоційної [3].

У практиці підготовки до виступу особлива увага надається аналізу перебування виконавця на сцені. На думку Г. Когана, вирішальними для успішного виконання є саме перші хвилини виступу. Він наголошував на необхідності виконавця "зловити" час, "заспокоїти" його, уповільнити, ритмізувати його перебіг – інакше розгубиться все, що було зібрано до виступу [5].

А. Бірмак підкреслює необхідність керування сценічним самопочуттям. Навіть при наявності надмірного хвилювання, але на основі правильних дій на сцені, можна вдало відтворювати раніше засвоєний музичний матеріал. Виконавцю, за твердженням автора, можна запобігти виникненню хвилювання на сцені через застосування деяких прийомів для свідомого утримання себе від вияву надмірних емоцій [1].

Розділяючи сценічне самопочуття на три періоди, Д. Ойстрах також підкреслював необхідність керування сценічним почуттям і вбачав, що перший є найбільш небезпечним, і здолати його можливо лише шляхом мобілізації всіх нервових і фізичних ресурсів [4]. Другий період характеризується більш-менш спокійним станом інструменталіста, його здатністю до самоконтролю. Третій – пов'язаний з повним відчуттям психічної й фізичної свободи та творчим натхненням. Отже, адекватна поведінка на сцені є однією з якостей, необхідних для успішності гри в стресових ситуаціях. Опанування нею досягається за допомогою заздалегідь застосованих педагогом індивідуальних порад за певних обставинах.

Разом з тим, існує залежність проблеми впевненості рухів на концерті від загального стану ігрового апарату, що в свою чергу має зв'язок з контролем за виконавським апаратом упродовж підготовчого періоду. Тобто, в роботі над творами виконавець повинен свідомо відпрацьовувати стан руху рук і запам'ятовувати відчуття вільної гри. Усвідомлення доцільності своїх дій під час розучування програми вважається важливим фактором, котрий сприяє впевненості гри на сцені. Слід наголосити на тому, що втрата здатності володіти собою, спричинена недооцінкою власних можливостей, виникає задовго до виступу, і у педагогів завжди є час проаналізувати й вирішити дану проблему індивідуально.

Ф. Ліпс та інші відомі виконавці для подолання страху перед аудиторією рекомендують двічі, тричі програти твори в умовах, наближених до концертних у присутності знайомих і друзів. Подібний підхід дозволяє відчути більшу впевненість в основному виступі на концерті і мобілізувати свої сили та нервову енергію на виконання музичного твору, а не розтрачувати їх на надмірне хвилювання [6].

Відомі музиканти-педагоги, готуючи виконавця до психологічно напружених умов на сцені (В. Григор'єв, Д. Ф. Ойстрах, Ф. Ліпс та інші), пропонували деякі більш конкретні рекомендації. Так,

передусім рекомендується спочатку зменшити тривалість виступу-репетиції, а саме: зіграти один твір, обговорити його емоційно-образний зміст, а потім дограти програму до кінця. У ситуаціях, що схожі на сценічні, перевіряється ступінь як "технічної" готовності програми, так і втілення художнього образу твору, а також виявляється рівень здатності виконавця до самоконтролю. У подальшому йому пропонується більше акцентувати увагу на емоційному стані, а саме уявити той стан, який виникає під час прилюдного виступу, і програти програму з творчим натхненням. Бажано також зробити звукозапис своєї гри в домашніх обставинах [12].

Ще один засіб з педагогічного арсеналу щодо подолання сценічного хвилювання – формування віри виконавця у власну трактовку музичного твору та своє вміння винятково його відтворити. Перш за все, після підготовки програми, рекомендується грати, глибоко проникаючи в художньо-емоційний образ твору, застосовуючи різні варіанти, а потім переконати себе в тому, що власне виконання повністю відповідає задуму композитора і не потребує змін. Більше того, зазвичай радять розвивати в собі перед концертом відчуття свята і радості за можливість спілкуватися з публікою через музичні образи. Такий настрій створює умови для успішного виступу [12].

Збереженню надійності виконання програми на сцені, на думку А. Щапова, А. Алексєєва та ін., сприяє концентрація уваги на емоційно-образному змісті твору і, по можливості, не переключення її на технічні об'єкти [11]. Важливим є вміння виконавця ігнорувати будь-який промах, допущений на сцені, інакше, розхвилювавшись через фальшиву ноту, можна зіпсувати всю програму.

Помилка, яку допускають багато виконавців, полягає у спробах "боротися" з хвилюванням. Аналізуючи концертні виступи, Д. Ойстрах наголошував на тому, що концентрація уваги на сцені повинна бути орієнтована тільки на два моменти: відчуттях інструменту і музики, та відчуттях контакту з аудиторією [4]. Зосередженість уваги в концертних виступах на самих творах допомагає виконавцеві забути про власне "я" і запобігти появі психічної перенапруги.

Психологи, зокрема Ю. Цагареллі, під сценічною увагою розуміють зосередженість виконавця на тих чи інших об'єктах виконавського процесу. Вони дійшли висновку, що провідне місце в сценічному виступі посідає внутрішня увага, оскільки вона пов'язана з втіленням художньо-образного змісту творів, а зовнішня

(допоміжна) – скеровується на публіку та співвиконавців [10]. Такої думки притримувався і М. Різоль, який також був впевнений в тому, що зосередженість виконавця в момент виступу інколи творить чудеса [9].

Однією з основних причин, які викликають хвилювання на сцені, на думку багатьох музикантів, є страх забути текст. Ф. Бузони писав, що пам'ять – майже єдина причина хвилювання перед публічним виступом. Цей страх сковує виконавця. У випадках, коли в учня виникають сумніви щодо своєї пам'яті, вважається доцільним переключати увагу на будь-які інші об'єкти виконавського процесу. Це запобігає свідомому контролю за нотним матеріалом і, як правило, підвищує надійність гри. Саме швидке переключення уваги на відповідні об'єкти з подальшою зосередженістю на них допомагає уникнути психологічної скутості, яка є причиною невдалих виступів. Дане положення поділяв Г. Прокоф'єв, зауваживши, що стійкість уваги збільшується, якщо під час публічних виступів "невтрачені" імпровізація, свіжість та динамізм виконання. Він висловив думку, що при розподілі наявних можливостей уваги виконавця на реалізацію художнього образу твору йдуть, і повинні йти, його основні зусилля. На долю контролюючої уваги при цьому залишається менше сили. Це особливо стосується відповідальних виступів [8]. Загалом, регулярність публічних виступів зменшує негативний вплив зовнішніх та внутрішніх стрес-факторів.

Зазвичай сценічні виступи відображають ество музиканта, його особистість, ту якість, котру неможливо представити в якійсь абстрактній схемі. Безперечно, на творчій діяльності та її результатах позначається як рівень навченості, виховання (сімейного, в стінах навчального закладу та ін.), так і притаманний кожній людині темперамент. Саме врахування педагогом цих особливостей на наш погляд, може бути дуже корисним і доречним у вирішенні даної проблеми.

Як відомо, розрізняють чотири типи темпераменту (сангвінічний, холеричний, флегматичний, меланхолійний), які найбільш чітко виражаються у поведінці. І хоча в чистому вигляді, з явними рисами того чи іншого темпераменту ми зустрічаємось досить рідко, але природна основа темпераменту залишається майже незмінною впродовж усього життя людини. В екстремальних умовах, до яких, без сумніву, відноситься і виступ перед публікою, нестриманість холерика або тривожність меланхоліка завжди дадуть про себе знати

і тільки посиляться. Однак за допомогою виховання і систематичного тренування можна знизити негативні вияви темпераменту і поліпшити позитивні, які за певних умов можуть стати переважаючими.

Визначити темперамент особистості важко і складно, тому педагогові необхідно оволодіти спостережливістю і досвідом дослідницької роботи. Спостерігати потрібно за повторюваними і стійкими виявами таких властивостей темпераменту, як чутливість, реактивність, активність, темп реакцій, моторика, пластичність.

Сангвінік добре включається в нову роботу. Працездатний, але швидко відступає, якщо зустрічається з труднощами або необхідністю детального опрацювання, тривалими односпрямованими вправами. Музичний твір вивчає швидко, але "доопрацьовує", "доводить" із труднощами, оскільки його емоційна сторона і привабливість швидко тьмяніють. Любить виступати в концертах, легко може зоригінальничати в темпах; хвилюється сильніше або слабкіше залежно від обставин, значущості виступу, конкретних слухачів. На сцені грає швидше яскраво, ніж глибоко. Можливі темпові і технічні помилки і зриви. При вдалому виступі з усіма ділиться, схильний до хвастоців, при невдалому – намагається зменшити значення виступу, применшити авторитетність комісії, слухачів, легко переконує себе в можливості реабілітації. Зауваження сприймає спокійно, не ображається, але не завжди враховує їх.

Холерик зазвичай із захопленням грає нову п'єсу, якщо вона подобається, й ігнорує, якщо вона йому не подобається. Хвилюється дуже сильно, але, як і сангвінік, грає краще, емоційніше і виразніше на концерті, ніж на репетиціях і в класі. Іноді грає дуже яскраво, що вражає навіть добре знаючих його педагогів. Зриви, якщо вони відбуваються, більш "катастрофічні", ніж у сангвініка. Схильний до прискорення темпів, форсування звучності. Вдалий виступ переживає бурхливо, внутрішнє піднесення відчуває довго. Якщо виступ був невдалим, шукає причину в чомусь іншому: в залі було жарко (холодно), інструмент постійно розстроювався тощо. Зауваження викликає образу, іноді грубість, тому їх потрібно робити можливо м'якше, на тлі позитивних сторін.

Флегматик урівноважений, тримається солідно. Тугодум. Може бути активним, але "розгойдується" важко. Коли увійде в роботу, то наполегливий і працездатний. Володіє витримкою і самовладанням. Мало емоційний. Педагогу важко розширити його динамічну шкалу,

домогтися виразного виконання, гри в швидкому темпі. Насилу переключає увагу і пристосовується до нового розкладу, нової обстановки. Хвилюється, часом сильно, але грає стабільно, без зривів: те, що вивчено, так само виконує в класі, і на концерті. Виступи на концерті дуже корисні йому, оскільки підвищують емоційну сприйнятливість. Зауваження сприймає спокійно і діловито, не ображається.

Меланхоліка будь-які зміни обстановки тривожать, навіть незвичне ставлення до нього з боку викладача переживає болісно. Швидко втомлюється, тому мало працездатний. Вельми вразливий, глибоко емоційний. Часто хвилюється на уроці, грає краще в класі, ніж на репетиції і на концерті. Від сильного хвилювання сковується, губиться. Потребує постійної підтримки з боку педагога та однолітків. Свої невдачі перебільшує, переживає їх довго і болісно. Тому зауваження педагога повинні носити оптимістичний характер і робитися чуйно й обережно. Такому учневі потрібне постійне тренування і часті виступи в концертах з репертуаром менших труднощів, ніж зазвичай. Бажано повторювати виконання одних і тих же п'єс.

У цілому відзначемо, що учнів сильного типу нервової системи негативна оцінка стимулює, а слабкого – пригнічує, призводить до невір'я в свої сили.

Отже, сценічне хвилювання розглядається як суперечливе та багатоаспектне явище, яке може бути підпорядковане педагогічному керуванню.

У музично-педагогічній та психологічній літературі виокремлено структуру сценічної поведінки та необхідні якості особистості щодо виступу на сцені, серед них: сценічна увага, сценічне самопочуття, сценічна поведінка, віра у своє виконання, радість спілкування з публікою.

Рекомендовано деякі практичні поради подолання сценічного хвилювання: програти твори в менш відповідальних обставинах; перед виконанням увяйти стан, який виникає під час прилюдного виступу, і програти програму з творчим натхненням; зробити звукозапис своєї гри в домашніх обставинах.

Темперамент виконавця суттєво впливає на поведінку на сцені та на якість виконання, а врахування педагогом його особливостей значною мірою може допомогти своєму вихованцю у вирішенні проблеми сценічного хвилювання. Це положення потребує подальшого дослідження.

Література

1. Бирмак А. В. О художественной технике пианиста / А. В. Бирмак. – М. : Музыка, 1973. – 139 с.
2. Гайдамович Т. Диалоги с Н. Н. Шаховой / Т. Гайдамович // Музыкальное исполнительство и педагогика. – М. : Музыка, 1991. – С. 75–88.
3. Готсдинер А. Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям / А. Л. Готсдинер // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М. : Музыка, 1991–1992. – С. 182–192.
4. Григорьев В. Некоторые черты педагогической системы Д. Ф. Ойстраха / В. Григорьев // Музыкальное исполнительство и педагогика. – М. : Музыка, 1991. – С. 5–35.
5. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – 3-е изд., доп. – М. : Советский композитор, 1979. – 181 с.
6. Липс Ф. Искусство игры на баяне / Ф. Липс. – М. : Музыка, 1985. – 155 с.
7. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие / В. И. Петрушин. – 2-е изд., доп. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
8. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя / Под. ред. Б. М. Теплова / Г. П. Прокофьев. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 478 с.
9. Ризоль Н. И. Принципы применения пятипальцевой аппликации на баяне / Н. И. Ризоль. – М. : Советский композитор, 1977. – 279 с.
10. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности [Текст]: учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. – Санкт-Петербург, 2008. – 367 с.
11. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники / А. П. Щапов. – М. : Музыка, 1968. – 247 с.
12. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів-інструменталістів у контексті психологічних теорій / Юник Д. Г. // Наука і сучасність : Зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Том 55. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – С. 131–140.

ОПЕРА "ГЕНОВЕВА" Р. ШУМАНА И ТРАДИЦИИ НЕМЕЦКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Татарникова А. А.

Статья посвящена рассмотрению жанрово-стилистических и драматургических особенностей оперы Р. Шумана "Геновева".

Ключевые слова: "Геновева" Р. Шумана, романтизм, бидермайер.

"Знаете ли Вы мою утреннюю и вечернюю молитву художника? Это немецкая опера. Вот где нужно действовать!" [4, с. 167]. Данное высказывание принадлежит не Р. Вагнеру – композитору, определившему развитие немецкой оперы XIX века, а его соотечественнику Р. Шуману, имя которого ассоциируется, прежде всего, с фортепианным и камерно-вокальным наследием, создателю единственной оперы "Геновева", сценическая судьба которой была предана забвению. Но в разное время в музыкально-критической среде опера получила высокую оценку.

Наш современник, дирижер С. Стадлер отмечает: "Опус Шумана – подлинный раритет. Судьба была и остаётся по-настоящему несправедливой к этому произведению, ибо написанная уже зрелым мастером опера представляет собой кладезь музыкальных красот" [7, с. 2]. Музыковед, композитор С. Слонимский говорил следующее: "Рискуя прослыть чудаком, я должен признаться, что "Геновева" – моя любимая опера.... Если говорить о главном элементе оперной композиции – о сочетании речитативного и арийного, о претворении человеческой речи в музыкальную речь, то в немецкой музыке, на мой взгляд, Шуман – на первом месте" [8, с. 97]. Ещё в XIX веке известный исследователь творчества Шумана – критик Г. Ларош в своих статьях писал: "В ее музыке находятся сокровища вдохновения, глубокого чувства, драматического чутья и средневекового колорита. Как музыкальное произведение "Геновева" – одна из первых опер в мире. Она сверкает неистощимыми красотоми гармонии, в которых Шуман не имеет равного" [5, с. 108]. Подтверждением сказанного, а также живого интереса к этому

произведению являются постановки "Геновевы" в Англии (2000), Америке (2006), Германии (2007), России (2009).

Всё это определяет актуальность темы данной статьи.

Ее цель – выявление жанрово-стилевых особенностей названного произведения Р. Шумана в контексте эволюционных путей развития немецкой романтической оперы указанного периода.

Обобщая сведения и материалы о сценической судьбе и интонационно-драматургических особенностях оперы Р. Шумана "Геновева", необходимо отметить следующие показатели ее характеристики.

Опера "Геновева" появилась в конце 40-х годов, в период творческой зрелости композитора. В пристальном внимании композитора к этому жанру можно обнаружить несколько предпосылок, например, стремление к новизне, эксперименту, что лежит в основе личностного типа композитора. Г. Ганзбург указывает: "Поздний период творчества Шумана, традиционно трактуемый как деградация, был периодом генерации новых жанров, жанровой эволюции" [2, с. 108]. Ф. Лист ещё в 1854 году отметил необходимость детального изучения этапов творческого пути Шумана – "Шумана "первого" и Шумана "второго". Эту точку зрения подтверждают количество и жанровое разнообразие сочинений композитора, написанных после 1846 года – опера "Геновева" (1848), Реквием по Миньоне (1849), Оратория "Странствие Розы" (1851), "Манфред" (1848), Месса (1852), Реквием (ор. 48, 1852), Сцены из "Фауста" Гёте (1844–53) и многие другие; а также два поздних вокальных цикла – "Семь песен на тексты Елизаветы Кульман (1851) и "Стихотворения королевы Марии Стюарт" (1852), тяготевшие, с точки зрения Г. Ганзбурга, к ярко выраженной театрализации [2, с. 109].

Отвергнув более 20 вариантов в поисках сюжета, Р. Шуман остановил своё внимание на легенде о невинной мученице Геновеве, она же – Женевьева Брабантская. Её образ привлекал внимание многих литераторов, в том числе Л. Тика и Р. Геббеля. С произведениями названных авторов Р. Шуман был хорошо знаком и заимствовал многие драматургические элементы и концепции трактовки образов главных героев. Образ Геновевы восходит к идеалу "вечно женственного", фигура Зигфрида ассоциируется с образом доблестного рыцаря, воина. Голо – герой, "находящийся в системе романтического двойного отсчёта" [1, с. 249], балансирующий между

Добром и Злом. Не обошлось и без фантастических элементов немецкой романтической оперы: чар злой колдуньи, напитка забвения, волшебного зеркала, Призрака Драго, призванного восстановить справедливость, т. е. обеспечить незабываемый миропорядок.

Итак, в опере "стягиваются" излюбленные темы и персонажи эпохи, которые представляли культуру Германии первой половины XIX ст. Романтическая направленность данного произведения проявляется в углубленном интересе к психологическому состоянию главных героев, в фантастических сценах. Одновременно, духовно-смысловая сторона "Геновевы" Р. Шумана демонстрирует связь с иной стилистической традицией культуры Германии первой половины XIX века – бидермайеровской. Для последней показательна поэтизация быта, пристальный интерес к жизненному пространству человека, к вопросам духовно-нравственного совершенствования героя, не претендующего одновременно на собственную исключительность ни в имени, ни в поступках. В названном произведении данные стилевые качества проявляются на уровне использования жития известной католической святой как сюжетного базиса произведения. По словам С. Сломинского, анализируемое сочинение характеризует "идеализация простых человеческих чувств, крепких семейных уз, неговорливой, но твёрдой верности... Своего рода добрая и поучительная сказка – притча для взрослых" [8, с. 101].

Отмеченная стилистическая двойственность находит отражение и в музыкальном языке данной оперы. Её романтическая сторона очевидна в непрерывном развитии действия, широком использовании лейтмотивной системы, в свободе и гибкости музыкальных форм, во взаимопроникновении речитативного и ариозного начал, в значимой роли увертюры, обобщающей идею драмы. В этом плане опера Шумана соотносима с целым рядом сочинений Р. Вагнера 40-х годов, в частности, с оперой "Лоэнгрин". Одновременно очевидны и бидермайеровские качества "Геновевы" Р. Шумана. Они проявились в отсутствии внешних эффектов, что обусловлено эстетическими взглядами композитора, для которого идеалом художественного произведения были "глубина, простота, самобытность" [4, с. 86]; в камерности масштабов оперы; в песенно-романсовой основе вокальных партий; в присутствии фольклорных элементов в вокальных номерах; в значимой роли хора, опирающегося на стилистику протестантских хоралов, исполняемых в старинной церковной

унисонной манере; в ораториальном характере подачи сюжета, вызывающего аналогии с немецкой духовной музыкальной традицией.

Таким образом, "Геновева" Р. Шумана стала не только одним из итоговых сочинений композитора, но и обобщила романтическую и бидермайеровскую специфику немецкой музыкальной культуры первой половины XIX века. Данное произведение выступает своеобразным связующим звеном между традициями Э. Т. Гофмана, К. М. Вебера и романтическими новациями музыкального театра Р. Вагнера. По словам Д. Житомирского, "не подлежит сомнению историческое значение "Геновевы", это яркий след прогрессивных исканий XIX века, свидетельство неумолимой творческой инициативы автора. В опере есть живая, сохраняющая непосредственную художественную силу музыка Шумана. Ради одного этого "Геновева" не должна быть забыта, и кто знает? – может прозвучит в ней многое с неожиданной свежестью, и сбудутся некоторые надежды автора" [3, с. 730].

Литература

1. Антипова Н. А. Метаморфозы фантастического в "Геновеве" Р. Шумана / Н. А. Антипова // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия "Филология. Социальная коммуникация". Том 21 (60). – Севастополь, 2008. – С. 249–254.

2. Ганзбург Г. И. Песенный театр Роберта Шумана / Г. И. Ганзбург // Музыкальная академия. – 2005. – № 1. – С. 106–119.

3. Житомирский Д. В. Роберт Шуман / Д. В. Житомирский. – М. : Музыка, 1964. – 879 с.

4. Кроо Д. Если бы Шуман вёл дневник / Д. Кроо. – Будапешт: Корвина, 1966. – 222 с.

5. Ларош Г.А. Избранные статьи / Г. А. Ларош. – Т. 1. – М. : Музыка, 1974. – 331 с.

6. Лосева О. В. Шуман и оперный театр / О. В. Лосева. – Советская музыка. – 1985. – № 8. – С. 85–91.

7. Российская премьера "Геновевы" Р. Шумана в Петербурге // [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

www.OperaNews.Ru

8. Слонимский С. М. "Забывтый, но живой шедевр" / С. М. Слонимский. – Советская музыка. – 1988. – № 12. – С. 97–101.

**ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ
НАЦІОНАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ
(на прикладі діяльності викладачів-піаністів
м. Дніпропетровська у ХХ ст.)**

Водоп'янова П. В.

У статті розкрито загальні риси та особливості розвитку національної музичної школи в Україні на прикладі діяльності викладачів-піаністів м. Дніпропетровська у ХХ ст.

Сучасна інтерпретація культури України передбачає вагомість відкриття культурного простору з перспективи периферії, через урахування автономних моделей розвитку, які на сьогодні залишаються малодослідженими. Придніпровський регіон з його історичним центром містом Катеринославом (з 1926 року – Дніпропетровськ), на жаль, також належить до їх числа. У межах даної статті ми розглянемо основи національної музичної школи в Україні, предмет статті фокусується на загальних рисах та особливостях дніпропетровського регіону, на прикладі діяльності викладачів-піаністів м. Дніпропетровська.

Проблема феномену національної музичної школи є найважливішою для розуміння основних тенденцій і закономірностей національного освітнього процесу в Україні. На думку В. Д. Шульгіної, з позицій історичного аспекту проблеми найпліднішими періодами є національне відродження XVII – першої половини XVIII ст. та 20-х років ХХ ст., коли було висунуто тезу про кристалізацію теорії творчого становлення особистості в системі національного музичного виховання і професійного навчання музики [4, с. 47].

На XVII – першу половину XVIII ст. припадають значне піднесення і розквіт освіти та різних галузей української культури. Відновлення української державності у вигляді козацько-гетьманської держави позитивно відбилося на розвитку освіти і кристалізації рис національної музичної школи.

Вивчення гуманістичної і демократичної за своєю основою музичної освіти епохи українського Відродження (XVII – перша половина XVIII ст.) підтверджує наявність національних традицій, притаманних центрові культури України – Києво-Могилянській

академії. Праця видатного композитора і педагога XVII ст. М. Дилецького свідчить про високий рівень розвитку музичної педагогіки в Україні та кристалізацію певних рис національної музичної школи. Дослідники цього періоду Н. Герасимова-Персидська, Б. Кудрих, О. Цалай-Якименко, С. Скребков, Л. Корній вважають, що М. Дилецький був новатором у музичній педагогіці, українським теоретиком партесної музики, порівнюють його "Граматику музикальну" з найвідомішими європейськими трактатами Царліно (XVI ст.) та Рамо (XVII ст.), вказують на новий погляд на музику та її виразність у тогочасній українській культурі в цілому, спростежують тенденції, що виникли за доби Ренесансу і розвинулися в епоху бароко.

У першій половині XIX ст. музику починають викладати також у середніх навчальних закладах, а у другій половині XIX століття відбуваються вагомні зрушення у галузі музичної освіти в Україні щодо професіоналізації навчання і підготовки кваліфікованих кадрів.

У першій третині XX століття могутні імпульси національно-освітнього процесу підхоплюють різні регіони України: Київ, Харків, Львів, Одеса, Дніпропетровськ стають визначними музично-освітніми центрами, які притягують до себе видатних діячів європейської музичної культури: Г. Глієра, Б. Яворського, Ф. Blumenфельда, Г. Нейгауза, Г. Беклемішева та інших. У цей період закладаються підвалини для синкретичного музичного виховання підростаючого покоління, його творчого розвитку на національній музиці як складової світового мистецтва.

У період Другої світової війни і післявоєнні роки дедалі зростає рівень професіоналізму в системі музичної освіти України завдяки обміну досвідом між різними виконавськими школами в роки евакуації. В українських навчальних закладах працюють талановиті педагоги піаністи: Є. Слівак, А. Янкелевич, К. Михайлов, М. Старков, Б. Рейнгальд та інші, які фактично готують високопрофесійні кадри для Московської консерваторії. Незважаючи на спроби подальшого формування і розвитку українського фортепіанного педагогічного репертуару для різних ланок навчання професорами Київської консерваторії К. Михайловим, Є. Сліваком, і В. Миличем, проблеми національної музичної освіти і масового музичного виховання, у порівнянні з першою третьою XX ст., відступають на другий план.

Наприкінці ХХ ст. на зміну екстравертним процесам приходять усвідомлення необхідності вирішення власних культурологічних проблем, повертається інтерес до розробки питань національної музичної освіти на новому світоглядному рівні, на основі узагальнення досвіду творчого виховання особистості в різних національних музичних школах. Відроджуються ідеї музично-естетичного розвитку підростаючого покоління та поновлюється комплексний підхід до підготовки спеціалістів у цій галузі на музично-педагогічних факультетах.

Характерною особливістю першої стадії розвитку музичного життя Катеринослава, на думку І. Рябцевої [2], є пріоритетний розвиток концертно-виконавської практики та започаткування професійної музичної освіти. Друга стадія, від початку ХХ ст. до середини 20-х років, визначається стрімкою активізацією концертно-театрального життя, що представлене як гастрольними виступами окремих виконавців і колективів, так і діяльністю місцевих виконавців і колективів. Починаючи від сезону 1899–1900 рр. у місто запрошують відомих музикантів-гастролерів, концерти яких стають значними подіями. Друга стадія – від середини 20-х років – до кінця 40-х років ХХ ст., – стає складним і суперечливим періодом у мистецькому житті, що зумовлює "політичний" характер його розвитку з драматичними і трагічними кульмінаціями. У суспільстві відбувається утвердження нових моделей комунікації, мистецтво використовується як дійовий засіб політичної агітації, поширюються масові форми музикування.

Третя стадія – друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст., – демонструє специфічні особливості взаємодії складових елементів системи як найбільш характерного для регіону типу їх інтегрування.

Дніпропетровська піаністична школа належить до однієї із найстаріших в Україні. За 110 років свого існування вона внесла вагомий внесок у розвиток піаністичного мистецтва нашої країни.

Наприкінці ХІХ століття найбільшими центрами музичної культури Росії були Петербурзька і Московська консерваторії. Їх вагомий вплив на розвиток музичного мистецтва усієї країни, в тому числі на діяльність музичних навчальних закладів, поширився і в Україні. Так, біля джерел української фортепіанної педагогіки стояли Володимир Пухальський, випускник Петербурзької консерваторії, та Григорій Бехлемішев, випускник Московської консерваторії,

педагогічні погляди яких були пов'язані з естетичними установками Антона та Миколи Рубінштейнів, Теодора Лешетицького, Василя Сафонова.

Починаючи з 1890 року у числі перших викладачів класу фортепіано, які закладали славні традиції Єкатеринославської – Дніпропетровської піаністичної школи, були також випускники Петербурзької та Московської консерваторій: С. Бріліант-Лівен, П. Лур'є-Застрабська, Л. Штейнберг, С. Гуревич, А. Міклер, В. Шепелевський, Н. фон Вільперт, В. Цветіков, які були учнями М. Рубінштейна, В. Сафонова, А. Єсіпової, К. фон Арка, І. Боровки та інших видатних музикантів кінця XIX початку XX століття [5].

На початковому етапі формування Катеринославської піаністичної школи педагогами училища були переважно вихованці Петербурзької консерваторії. Першими викладачами-піаністами стали С. О. Бріліант-Лівен та С. К. Ейзенберг – учениця Ф. М. Блуменфельда.

Етапною для Дніпропетровської школи піанізму стала діяльність випускника Петербурзької консерваторії, учня С. І. Савшинського – Моісея Іосифовича Левіна.

Яскравими представниками Московської піаністичної школи на Катеринославщині початку XX століття були: С. А. Гуревич – учениця В. Сафонова; С. Ф. Роговська, яка навчалась у М. Г. Рубінштейна та закінчила консерваторію по класу А. Кашперової, і учень професора П. Ю. Шльоцера А. М. Шепелевський – талановитий музикант, піаніст, педагог, музичний критик. З 1903 по 1922 рр. А. М. Шепелевський – викладач Катеринославського, пізніше Юзівського (Донецького) музичного училища.

Велике значення для розвитку Дніпропетровської фортепіанної школи мала творча діяльність Маріам Ісаківни Гордон, як викладача класу спеціального фортепіано, камерного ансамблю та методиста. Глибока професійна музична підготовка, отримана нею в Московській державній консерваторії ім. П. І. Чайковського, навчання у видатних музикантів (Л. Г. Лукомського, А. В. Шацкеса, Г. М. Коґана, О. Д. Алексєєва, О. О. Ніколаєва, Л. Г. Розізмана, М. Д. Готліба, Я. І. Робіновича) дозволили їй після закінчення консерваторії повернутися до Дніпропетровська на запрошення директора музичного училища М. Л. Обермана та розгорнути плідну творчо-педагогічну та музичну діяльність спочатку педагогом центральної музичної школи (1947–1957 рр.), з 1957 до 1983 р. – музичного училища ім. М. І. Глинки.

Великим надбанням Дніпропетровської піаністичної школи стала педагогічна діяльність Лідії Іванівни Євсєвської. Вже із самого початку роботи у Дніпропетровському музичному училищі (1951), куди вона була запрошена його директором М. Л. Оберманом, Л. І. Євсєвська виявила себе високопрофесійним фахівцем. Вона одночасно почала працювати у центральній музичній школі при музичному училищі, та на відділі спеціального фортепіано училища, що є одним із принципів Гнесінської школи – прагнення до поєднання всіх ланок навчального процесу зі збереженням єдиної професійної школи.

Важливим джерелом формування Дніпропетровської фортепіанної школи другої половини ХХ століття стала педагогічна та виконавська діяльність Світлани Іванівни Анцишкіної. Викладач Дніпропетровського музичного училища ім. М. І. Глинки, С. І. Анцишкіна – талановита, яскрава особистість, педагог-професіонал, яка сумлінно служила своїй справі.

Серед багатьох музикантів-педагогів, які пов'язали своє життя з Дніпропетровськом, видатне місце належить М. Л. Оберману, який був енергійним організатором, музикантом, виконавцем і педагогом, і своєю невтомною багаторічною роботою вплинув на розвиток музичної культури та музичної освіти Дніпропетровська та Дніпропетровської області.

З 1918 по 1978 рік в Дніпропетровському музичному училищі (ДМУ) працювала М. Гейман. Розкриваються її педагогічні принципи, особливості методики викладання, репертуарні пріоритети у виконавстві та педагогічній діяльності. Про музичну обдарованість піаністки свідчать численні сольні програми, а також концерти в ансамблі з відомими музикантами (наприклад, з М. Ямпольським, відомим віолончелістом, професором Московської консерваторії).

Гідним продовжувачем кращих професійних традицій своїх видатних педагогів – М. Л. Обермана, М. І. Гордон, професора Київської консерваторії Р. О. Лисенко – стає Г. О. Новосьолова – яскрава піаністка, досвідчений концертмейстер, викладач кафедри "виконавського мистецтва" Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глинки.

Сучасне музичне життя Дніпропетровська набирає обертів. Багаті традиції формують осередок музичної освіти України. Педагогічна школа складається на тлі кращих виконавських традицій

Московської та Петербурзької піаністичної школи. Основним завданням у вихованні фортепіанного педагога та виконавця стає формування високоосвіченого музиканта у широкому розумінні цього поняття, спроможного сміливо вийти за межі оволодіння навичками фортепіанної гри та фортепіанної педагогіки, за вузько спеціальні межі своєї професії.

Література

1. Поставна А. Хорова творчість Дніпропетровських композиторів 80-х років / А. Поставна. – Музикознавство Дніпропетровщини. – Вип. 1. – Дніпропетровськ, 2002.
2. Рябцева І. Естафета поколінь у музичному житті Катеринослава – Дніпропетровська / І. Рябцева. – Музикознавство Дніпропетровщини. – Вип. І. – Дніпропетровськ, 2002.
3. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки / А. Сохор. – Л. : Советский композитор. – 1990.
4. Шульгіна В. Українська музична педагогіка [підручник для студентів вищ. навч. закл. – Вид. 2-е, доповнене] / В. Шульгіна. – К., 2008. – 263 с.
5. Щитова С. Вокальний доробок Дніпропетровських композиторів / С. Щитова // Музикознавство Дніпропетровщини. – Вип. 1 – Дніпропетровськ, 2002.

БАЯН – ЦЕ ГАРМОНІКА, ГАРМОНІЯ ЧИ ВЗАГАЛІ НЕ БАЯН?

Полянський В. В.

У статті розглядається питання доцільності подальшого використання термінів "гармонія" та "гармоніка" у значенні "баян", в якості представника музичного інструментарію.

Ключові слова: гармонія, гармоніка, баян.

При дослідженні історії розвитку вітчизняного баянного мистецтва нашу увагу привернула проблема безпосереднього визначення самого поняття *баян* як одного із різновидів музичних інструментів.

Актуальність нашої статті особливо важлива через наступні положення: по-перше, наявні наукові формулювання цього поняття подекуди лише заплутують виокремлення цього виду хроматичного інструмента поміж іншим музичним інструментарієм; по-друге, з кінця минулого тисячоліття як у побуті, так і в наукових колах постало питання взагалі про доцільність подальшого використання терміну *баян*. Практичне значення нашого дослідження бачиться через висвітлення генезису зазначеного терміна до вирішення проблем його правильності трактування та подальшого використання.

Проблемі визначення поняття *баян* як одного із різновиду 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. Алексеев, Р. І. Безугла, М. А. Давидов, Є. О. Іванов, А. Я. Сташевський; із закордонних досліджень найбільш відомі праці Ю. О. Васильєва, М. Й. Імханицького, І. О. Кузнецова, А. М. Мірека, В. В. Новожилова, В. Б. Попоннова, І. Г. Фадєєва, О. С. Широкова та ін.

Так, І. Д. Алексеев 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, простежуючи розвиток виконавства на баяні та його художньо-виконавських можливостей. Ю. О. Васильєв, В. Б. Попонов та О. С. Широков досліджували гармоніки як вектор розвитку російської інструментальної музики. І. Г. Фадєєв та І. О. Кузнецов – у контексті особливостей конструкторських розробок діатонічних та хроматичних інструментів, їх історії удосконалення. Також публікувались і певні попередні результати нашого дослідження з історії наукового визначення зазначеного поняття [18, с. 307–317].

Найбільш відома версія, що сьогоденне розуміння терміна *баян* формувалось на початку ХХ ст., коли на замовлення 1905 року відомого гармоніста-віртуоза і педагога того часу Якова Федоровича Орланського-Титаренка (1877–1941), у Петербурзі прославлений

конструктор Петро Єгорович Стерлігов (1872–1959) створив чергову удосконалену чотирирядну хроматичну гармоніку. Ця подія, ще донедавна помилково вважалась як датою створення зараз всесвітньо поширеного музичного інструмента, так і започаткуванням у науковій термінології безпосередньо поняття "баян".

Перш ніж розпочати аналітичний екскурс понятійно-термінологічних визначень баяна, звернемо увагу на ряд чинників, що є необхідними для повноцінного розгляду цієї проблеми. Так теоретичною передумовою нашого дослідження є авторське формулювання термінів "баян"²⁰, "гармоніка" та "гармонь".

Означимо їх наступним чином:

– Баян – сімейство язичкових клавійно-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 умовою, що при переміні напрямку міховедення (при необхідності) інструмент не буде змінювати звуковисотності при натискуванні однієї клавіші.

– Гармоніка – загальна назва музичних інструментів, різноманітної конструкції (акордеон, баян, гармонь, губна Г., скляна Г. і т. д.); язичковий або електронний клавійно-пневматичний інструмент з "голосом", що проскакує у проїмі металеві планки під дією повітряного струменя.

– Гармонь (гармошка) – язичковий клавійно-пневматичний або електронний вид гармоніки з неповним розташуванням хроматичної гами, як правило на правій клавіатурі, та простим басово-акордовим акомпанементом на іншому мануалі.

Зазначимо, що історія слова "баян" сягає давніх часів. Так ще в Стародавній Русі під іменем Боян (Баян) звались народні професійні співці-"сказителі". Вперше це ім'я згадується у славетній поемі "Слово о полку Ігоревім" 1185 року. У цьому пам'ятнику давньоруської культури невідомий автор послідовно сім разів зазначає знаменитого давньоруського співця-дружинника, який реально існував у другій половині XI-го, на початку XII ст. Підтвердженням

²⁰ Аргументація основних положень терміна див. у статті В. В. Полянський "До історії питання наукового визначення поняття "баян" [18, с. 307–317.]

цьому є відкриття українським вченим С. А. Висоцьким у 1966 році, під новітніми фресками надписів на стінах внутрішніх будов храму св. Софії Київської. На яких, як зазначає А. Н. Робінсон, 12 "попів" оспівчують, що княгиня "Всеволожа" (дружина кн. Всеволода) купила за 700 гр. "землю Бояню всю", зробивши його, таким чином, досить заможним феодалом, поважним у суспільстві. [19, с. 164].

Але особливої популярності це ім'я набуло в 90-х роках ХІХ ст., початку ХХ ст. Так, на заході України, у Буковині та Галичині, "Бояном" називали музично-співочі товариства; у східних областях нашої держави такі товариства називались "Баяном". Наприкінці ХІХ ст. у Росії це була поширена назва різноманітних пісенних збірок, періодичних видань (найвідоміший, – літературно-художній щонедільний журнал, заснований 1888 року у Санкт-Петербурзі, в якому, серед інших, друкувались статті й про народні інструменти). Таким найменуванням величали виконавців народних пісень, творчі колективи, серед яких найбільш популярні – російський народний хор та інструментальний ансамбль (чи як його ще називали "оркестр") створений Я. Ф. Орланським-Титаренком. Ще цим словом було поійменовано декілька кораблів, ресторани, магазини тощо.

Стосовно генезису найменування баяна, у значенні сучасного музичного інструмента, нам відомі дві версії походження цієї назви. Перша, найвідоміша, – що він названий на честь давньоруського співця-сказителя народного епосу Бояна. Інша пов'язана з Новоадміралтейською верф'ю міста Санкт-Петербург, де паралельно із виготовленням відомої моделі хроматичної гармоніки П. Є. Стерліговим 1907 року, проводилось будівництво й однойменного крейсера.

Відносно початкової форми терміну "баян", існує думка про похідну від древньослов'янського слова "баять" – "говорити", "розповідати"; а говорун, чарівник, це той, що напускає російською "обаяння" вивідні слова "баюн" [8, с. 129]. Таким чином ім'я легендарного віщого співця Бояна як і назва інструмента походять від старовинної першооснови "бáяти". Ще у "Толковому словнику живої великоруської мови", В. І. Даль відзначає, що у відповідності з одним із значень терміну "байщик" – це "говорун", "краснобай", а "баяньє(є)" – дія за дієсловом говоріння. Виходячи з цього, у видатного діалектолога старовинні терміни "баянь", "боянь" означають "оповідач", "байщик", який знає казки, пісні та духовні "стихери" [6, с. 39].

У друкованих виданнях фігурують різні погляди й щодо хронологічного походження найменування музичного інструмента.

Ще донедавна, найпоширенішою версією залишалось переконання про пріоритет на назву нової хроматичної моделі гармоніки П. Є. Стерлігова 1907 року. Але за музичною енциклопедією під ред. Ю. В. Келдиша [15, с. 372], у 1903 році баяном називали рояльну гармоніку. А у "Методиці викладання гри на баяні" І. Д. Алексєєва зазначено, що "назва "баян" з'явилась у кінці 90-х років минулого століття (XIX ст. – В. П.)" [1, с. 19]. За дослідженням А. М. Мірека у 1891 року вперше у рекламах та преїскурантах зазначається назва *баян*, як наймення музичного інструмента [13, с. 108]. І за уточненою інформацією А. М. Мірека та М. Й. Імханицького [14, с. 89; 8, с. 129] цього ж року в петербурзькому магазині А. Є. Кулакова вже продавалась наколінна (інша назва – віндерна) однорядна діатонічна "Кларнетова гармонія "Баян""²¹.

Нам також відомо, що на початку 90-х років XIX ст. в Російській Імперії були популярні й "Азіатські гармонії "Баян"". Про деякі з них, за А. М. Міреком [13, с. 88], – це можна прочитати й на обкладинці "Новітнього практичного самовчителя для ручної гармонії рояльного (фісгармонного) строю, В'ятської, Лівенки і Кларнетної "Баян" (Склав С. Єгоров. Ярославль, 1903)". За його ж дослідженнями, вперше назва "Баян" для хроматичної трирядної гармоніки зустрічається у виданнях П. А. Розмислова з 1900 року в Петербурзі [14, с. 108].

Безперечним залишається факт найбільшої заслуги Якова Федоровича Орланського-Титаренка (1878–1941) у широкому розповсюдженні досить вдалої назви нової моделі хроматичного інструмента 1907 року. Це відбулось після його інтенсивної реклами в різноманітних друкованих засобах: анонсах, буклетах, концертних афішах, друкованих програмах концертів тощо. Також, починаючи з 1908 року, музикант постійно виступає з концертами в синематографах, ресторанах, залах приватних домів, на відкритих естрадах парків і садів, записує грамплатівку, під назвою "Баян" створює ансамбль, таким чином пропагуючи нову модель інструмента і мистецтво гри на ньому.

З того часу поступово баяном стали називати переважну більшість хроматичних гармонік, що мали на правій клавіатурі від

²¹ У фотоілюстраціях "Довідника баяніста" А. Басурманова міститься її рекламний зразок 1897 року [2].

трьох до п'яти рядів кнопок. Якщо в північній столиці це найменування зразу ж закріпилась за цими гармоніками, то в інших містах імперії (в тому числі й у Москві) воно стало домінувати лише з середини 20-х років ХХ ст. Цікаво, що так інструменти називали незалежно і від системи розташування клавішів як на правій, так і на лівій клавіатурах, яких на той час було вдосталь, і від наявності самої лівої клавіатури. Так, А. М. Мірек, ще в 1967 році, називає баяном інструмент Сергія Яковича Орланського "виготовлений для нього майстром Самсоновим із клавіатурою системи Синицького" [13, с. 90]; у "Довіднику баяніста" А. П. Басурманова, за 1987 рік, так названо музичний інструмент із однією правою клавіатурою [2, с. 91]. Закріплення ж у практиці цієї назви з часом відбулось не лише серед слов'янських народів, але й серед населення країн Прибалтики та Середньої Азії.

Прикрим фактом залишається плутанина, а подекуди і помилковість основних відомостей не лише про історію, а й визначення баяна в авторитетних вітчизняних довідниках та підручниках. Для прикладу візьмемо визначення з "Енциклопедичного музичного словника", автори-упорядники Б. С. Штейнпресс і І. М. Ямпольський. У ньому, як гармонь, так і "гармоніка, гармонія, – клавішно-пневматичний інструмент. Корпус складається з двох частин, між якими розташовано повітряний резервуар – міх. Прототипом інструмента була Г. сконструйована в 1822 нім. майстром К. Ф. Л. Бушманом у Берліні". [21, с. 49–50]. Як бачимо, подекуди не лише певні енциклопедичні скорочення слів як то "Г.", створюють суцільну невизначеність. Залишається нез'ясованим, чи то гармонь, чи гармоніка, чи гармонія стала прототипом незрозумілого виду музичного інструмента.

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 опублікованих виданнях зустрічаємо як назву гармоніка, так і гармошка, або гармонія, чи гармонь. Словом "гармошка" інколи намагаються виразити зневажливе ставлення до інструмента, але за даними фольклористики частіше воно несе пестливий відтінок. У слов'янському фольклорному середовищі зустрічаються й інші зменшено-лагідні форми – гармонюшка, гармонька і т. п. [17, с. 79]. Назва ж "гармонь" сприйнята, головним чином, у художній

літературі, а терміном "гармоніка" переважно величали інструмент вітчизняні та російські гармоністи кінця XIX, середини XX ст. Це наймення тоді позначалось на переважній більшості різноманітних шкіл та самовчителів гри на інструменті, так його іменував і П. І. Чайковський.

Подекуди можна почути та прочитати у методичній та науковій літературі другої половини XIX ст. у певних судженнях фрази на шкалт "з часом гармоніка перетворилась у баян", або "баян і гармоніка". Таким чином, автори намагаються створити певне розмежування між цими термінами і зазвичай поняттям гармоніка зазначають діатонічні музичні інструменти з одно- чи дворядною клавіатурою на правому півкорпусі та невеличким набором кнопок басо-акордового акомпанементу на лівому півкорпусі, наприклад, словник "Супутник музиканта" [20, с. 94]. На жаль це і сьогодні залишається досить розповсюдженою помилкою, через те що баян, – це один із видів гармоніки, тому недопустимо ставити в один ряд родові поняття з конкретними назвами різних видів цього ж терміна. Тоді, у відповідності до цих словосполучень, гармоніка, яка перетворилась у баян, означає що гармоніка перетворилась сама в себе. А фраза "баян і гармоніка" стає адекватним словосполученню "гармоніка і гармоніка".

Цікаво, що найменування музичного інструментарію "гармонією" зустрічалось переважно у різноманітних радянських виданнях середини XIX ст. Це були як наукові праці, так і узагальнення по інших галузях народного господарства. Так, у московському виданні Каталогу музичних інструментів 1955 року, які виготовлялись 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" [11, 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" [5, с. 53], так і для розмежування діатонічних та хроматичних видів гармонік, наприклад: "супровід... може виконувати друга скрипка, цимбали, гармонія чи баян..." [5, с. 162]. Примітимо, що вже тоді й в Україні існували не лише конструкції різноманітних хроматичних видів ручних гармонік, а й губних і ножних. Для прикладу, з ручних гармонік – акордеон, губних – "Мелодія – 3" (піаніка), ножних – фісгармонія.

Також зауважимо, що не лише у цьому друкуванні, усвідомлення необізнаним читачем конкретності різноманітних видів язичкових клавішно-пневматичних гармонік ускладнюється ще й тому, що деякі види гармоней (гармошок) також зазначаються як *хроматичні* інструменти з дво- і трирядною клавіатурою, коли в них відсутня повна хроматична гама (наприклад: лівенська, касимівська гармоні).

Звукоряд правої клавіатури лівенської гармоні:



Звукоряд правої клавіатури касимівської гармоні (у побуті українського народу більш відомої як "поповка"²²):



Вже у теперішньому столітті, в авторитетних вітчизняних словниках, підручниках та навчально-методичних посібниках затверджених

²² Конструкцію цієї моделі розробив майстер Я. В. Соловійов на початку 60-х років ХІХ ст. у селі Поповка, біля міста Касимова Рязанської губернії.

або рекомендованих Міністерством освіти та науки України у значенні язичкових клавішно-пневматичних гармонік різноманітно застосовуються терміни *гармонії, гармоніки, баяни*.

Так у Великому тлумачному словнику сучасної української мови 2001 року, укладач і головний редактор В. Т. Бусел, баян зазначається як: "велика вдосконалена гармонія із складною системою ладів" [3, с. 39], а у перевиданні 2005 року цей інструмент уже: "велика хроматична гармонія, кнопковий акордеон; національний музичний інструмент у Франції, Україні та Росії" [4, 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 певне їх виокремлення [10].

У третьому допрацьованому виданні підручника 2004 року для вищих навчальних закладів професора А. І. Іваницького терміном "гармонія" також маркується загальна родина язичкових клавішно-пневматичних інструментів, наприклад: "з другої половини ХІХ ст. великої популярності набувають різновиди *гармоній*: діатонічна двохранка, хроматична, "венка", а з середини ХХ ст. – *баян*" [9, с. 34].

В іншому навчально-методичному посібнику цього ж року, рекомендованому вітчизняним міністерством освіти і науки, В. К. Лебедєв наполягає на українському перекладі з російської мови терміна "гармоніка" як "гармонія" [12, с. 30]. При цьому майже постійно дослідник намагається створити розмежування між діатонічними та "напівхроматичними" видами цього інструментарію з баяном і акордеоном [12, с.: 17, 30, 37]. Слово *майже* використовуємо тому, що при тлумаченні терміна *баян* у словнику основних термінів і понять з інструментознавства зазначеного видання, автор зненацька трактує інструмент уже як "російська хроматична гармонія" [12, с. 51].

Також цікавими виявились тлумачення інших термінів цього словника. Так, при безпосередньому висвітленні поняття "гармонія" поміж потрійним тлумаченням цього терміна взагалі зникає його розуміння стосовно якості будь-якого музичного інструмента. Натомість з'являється поняття "гармонь", яке трактується як "клавішно-пневматичний інструмент, попередник акордеона та баяна, в якому є металеві язички, що закріплені одним кінцем до спеціальних *платівок, поєднаних з міхом клапанами...*(курсив В.П.)" [12, с. 54].

Таким чином, виходячи з визначень цього словника між "гармонією" і "гармонією" (гармошкою) спільним залишається тільки корінь. А навіть будучи обізнаним із основними конструктивними особливостями язичкових клавішно-пневматичних видів гармонік, досить важко уявити подібне закріплення, ще й з повітряним поєднанням...

Вважаємо необхідним окремо висвітлити питання не лише побутового використання слова *гармонія* у значенні музичного інструмента. Так у музичній науково-довідниковій літературі, крім позначення цим терміном загальної групи пневматичного музичного інструментарію з металевими язичками, закріпленими одним кінцем на спеціальних пластинках, що приводяться в рух струменем повітря, використовуються ще й інші значення цього терміна:

1. як загально естетичний термін – приємне на вухо поєднання звуків, відчуття благозвучності, внутрішньої узгодженості;

2. засіб музичної виразності;

3. розділ теорії музики; наука про правильну будову акордів у композиції;

4. навчальний предмет у системі музичної освіти;

5. закономірне поєднання тонів в одночасному звучанні, співзвуччя;

6. послідовне сполучення акордів, підпорядковане нормам ладової будови музики;

7. назва окремих акордів або співзвуч як визначення їх виразності (сучасна гармонія, оригінальна гармонія);

8. одна з характерних ознак творчості якого-небудь композитора, що виражається певною послідовністю акордів і співзвуч, або специфічним застосуванням гармонічних функцій (наприклад, гармонія С. Прокоф'єва).

Також цей термін широко, а подекуди й багатозначно використовується і як загальне поняття, і у сучасній світовій естетиці, і у філософії, мистецтві, міфології, античній культурі, поезії, філології, акустиці, будівництві. Імовірно, це ще далеко не повні переліки тлумачень терміна "гармонія" у музичному мистецтві та інших галузях народного господарства, тому частково звільнивши його по суті від дублювання поняття "гармоніка", людство від цього лише виграє...

Однак з кінця минулого тисячоліття як у побуті, так і в наукових колах досить несподівано постало питання взагалі про

доцільність подальшого використання музичного терміна *баян*. Якщо в науковій літературі останній вектор майже не висвітлювався, то особливо на українському телебаченні та періодичній пресі йому досить приділялось уваги.

Суть цієї проблеми полягає у тому, що поняття *баян* використовується переважно на території держав колишнього Радянського Союзу. Значно ширше для дефініції цього знайомого нам музичного інструмента на земній кулі застосовується термін *кнопковий акордеон* (*button accordion*).

Відзначимо, що в наукових колах цю проблему в основному порушують за межами України. Для прикладу візьмемо бібліотечну серію "Мир музики" московського видання "Детская литература" 1988 року, де зазначається: "у деяких моделях акордеона права клавіатура, так само як і ліва, кнопкова" [7, с. 102]; аналогічно ця проблема піднімалась редактором мінського перевидання 2001 року американської публікації *MUSICAL INSTRUMENTS OF THE WORLD: An Illustrated Encyclopedia the Diagram Grup.* – N. Y.: Sterling Publishing Co., Inc., 1997. [16, с. 81].

У нашій країні мабуть найбільшим прихильником подібної "євро інтеграції" до кнопкового акордеона є відомий сподвижник гармонного мистецтва, заслужений артист України, лауреат міжнародних конкурсів Ігор Завадський. Він неодноразово під час концертних виступів, на афішах, буклетах, у газетних та телевізійних інтерв'ю, офіційному сайті (www.zavadsky.net.ua) пропагує саме таку назву музичного інструмента.

Отже, не лише музикознавцям, які займаються інструментознавством, відомо, що крім основних типів музичних інструментів також існує велика кількість їх різновидів. Тому, по-перше, вважаємо доцільним зазначити, що при неможливості полегшити їх класифікації, хоча б не варто їх заплутувати. Це значно допоможе людям розібратись у строкатому світі музичного інструментарію, зрозуміти, як ці інструменти влаштовані, які їх виражальні можливості та ін.

По-друге, якщо вже так історично склалося, що у побуті нашого народу та в науковому середовищі, одному із найдосконаліших різновидів музичних інструментів надано ім'я легендарної особистості, реальної історичної особи, оспіваної у багатьох славетних поетичних творах, яка проживала на території нашої держави, то

цінуймо пам'ять наших предків, тим паче, що через найменування "баян", як різновид музичного інструментарію, її поважає населення Білорусії, Болгарії, країн Прибалтики, Росії, Середньої Азії та інших держав.

Тому пропонуємо у наукових та довідникових виданнях зазначити баян, як сімейство язичкових клавійно-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 умовою, що при переміні напрямку міховедення (при необхідності) інструмент не буде змінювати звуковисотності при натискуванні однієї клавіші.

Література

1. Алексеев И. Методика преподавания игры на баяне / И. Алексеев. – М. : Гос. муз. изд-во, 1960. – 156 с.

2. Басурманов А. П. Справочник баяниста. 2-е изд., испр. и доп. Под общей ред. проф. Н. Я. Чайкина / А. П. Басурманов. – М. : Сов. композитор, 1987. – 424 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. – Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.

5. Гуменюк А. Українські народні інструменти / А. Гуменюк. – К.: Наукова думка, 1967. – 244 с.

6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. Т. 1. / В. И. Даль. – М.: Рус. яз., 1989. – 699 с.

7. Зильберквит М. А. Мир музыки: Очерк. / Библиотечная серия / М. А. Зильберквит. – М.: Дет. лит., 1988. – 335 с.

8. Имханицкий М. И. История исполнительства на русских народных инструментах. Уч. пособие. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2002. – 351 с.

9. Іваницький А. І. Український музичний фольклор / А. І. Іваницький. – Підруч-к для вищих уч. закладів. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 320 с.

10. Іванов Є. О. Гармоніки, баяни, акордеони / Є. О. Іванов // Духовні та матеріальні аспекти функціонування в музичній

культури України XIX–XX ст. – Навч. посібник для вищих закладів місцевості і освіти. – Суми: СумДПУ, 2002. – 70 с.

11. Каталог музикальних інструментов. – М.: МХТИ ім. Менделєєва, 1955. – 76 с.

12. 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.

13. Мирек А. ...и звучит гармоника / А. Мирек. – М.: Сов. композитор, 1979. – 176 с.

14. Мирек А. Гармоника прошлое и настоящее / А. Мирек. – Научно-историческая энциклопедическая книга. – М.: Интерпракс, 1994. – 534 с.

15. Музыкальная энциклопедия. Гл. ред. Ю. Келдыш. Т. 1. – М.: Сов. композитор. 1973. – 1072 с.

16. Музыкальные инструменты мира. / Пер. с англ. Т. В. Лихач. Иллюстрированная энциклопедия. – Минск: Попурри, 2001. – 320 с.

17. 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.

18. Полянський В. В. До історії питання наукового визначення поняття "баян" / В. В. Полянський // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А. В. Нежданової. В. 7. Книга 1. / Гол. редактор О. В. Сокол. – Одеса: Друкарський дім, 2006. – С. 307–317.

19. Робинсон А. Н. Автор "Слова о полку Игореве" и его эпоха / А. Н. Робинсон // Сб-к.: Слово о полку Игореве. 800 лет. Гл. ред. И. И. Шклярский. – М.: Сов. писатель, 1986. – С. 153-191.

20. Спутник музыканта // Энциклопедический карманный словарь-справочник. Ред.-состав. А. Л. Островский. – М.-Л.: Музыка, 1964. – 602 с.

21. Энциклопедический музыкальный словарь. / Сост. Б. С. Штейнпресс и И. М. Ямпольский. 2-е изд. –М.: БСЭ. – 1959. – 328 с.

МАЕСТРО ГІТАРИ

Чепурна Л.

У статті аналізується творчість видатного гітариста ХХ століття Андреса Сеговії. Його виконавська, просвітительна та педагогічна діяльність розглядається у контексті історичного розвитку мистецтва гри на гітарі.

У західноєвропейському мистецькому просторі значна роль належить гітарі – музичному інструменту, який входить до переліку найдавніших за своїм походженням. У своєму розвитку гітара пройшла досить довгий шлях – попередниками її вважають лютню, ліру, грецьку кітару, італійську віолу, іспанську віуелу та інші. Процес удосконалення конструкції та техніки гри сприяв розповсюдженню гітарного мистецтва у різних країнах, "золотий вік" якого означений плеядою яскравих творчих особистостей, виконавців-віртуозів – Фернандо Сора, Діонісіо Агуадо, Мауро Джуліані, Фердінанда Карулії, Маттео Каркассі. Їх майстерність знайшла продовження у діяльності наступного покоління митців, серед яких визначне місце посідає Андрес Сеговія.

Андрес Сеговія (1893–1987) – іспанський гітарист-віртуоз, з ім'ям якого пов'язаний розквіт гітарного мистецтва у ХХ столітті. Музичні критики ставили його в один ряд з такими виконавцями класичної музики, як Крейслер, Казальс, Шнабель, а палкі шанувальники називали "королем гітари", "генієм гітари", "Паганіні гітари".

Андрес Сеговія – художник епохи національного відродження Іспанії (Ренасімієнто), виразником ідей якого в іспанській музиці був музикознавець, композитор і фольклорист Феліпе Педрель. Його естетичні погляди реалізували у своїй творчості І. Альбеніс, Е. Гранадос, Мануель де Фалья. Згодом вони знайшли вираження й у виконавському мистецтві, зокрема, у творчій діяльності Андреса Сеговії [7].

Сьогодні нікого не дивують сольні концерти гітаристів у найбільших концертних залах Мадриду і Барселони, Москви і Нью-Йорка, Лондона і Парижа, Буенос-Айреса і Києва. Сеговія-гітарист уперше у історії музичного виконавства виступав у такого роду концертах, тим самим переборовши традиційну на той час думку

про гітару як маловиразний, не концертний інструмент з обмеженими можливостями. Під його чутливими чудодійними пальцями гітара стала рівною серед таких солюючих інструментів, як фортепіано, скрипка, віолончель тощо.

Андрес Сеговія підняв мистецтво гри на шестиструнній гітарі до надзвичайно високого рівня, розкрив його потенціал, розширив виконавські можливості (динамічні, темброві, технічні), увів до репертуару гітариста класичну й сучасну музику, в тому числі присвячені йому оригінальні твори видатних композиторів Іспанії та інших країн. Він є автором багатьох ігрових (суто гітарних) прийомів, великої кількості педагогічного матеріалу та ідеальної постановки. Творчий хист музиканта виявився у написанні оригінальних композицій для гітари, створенні перекладів творів відомих композиторів (наприклад, перекладення для гітари "Чакони" Й. С. Баха з Партіти № 2 для скрипки).

Зрозуміти творчість Сеговії, проникнути у це істино національне явище неможливо, не торкнувшись його джерел – багатовікової культури Іспанії, традицій народного музикування Андалузії, де гітарист народився, де пройшли його дитячі та юнацькі роки. Гітара – це національний символ Іспанії. У ній – її історія, її душа. Гітарі народ довіряв "виказувати" свої найзаповітніші почуття.

Андрес Сеговія народився у 1893 р. у маленькому іспанському містечку Лінеаріс. У дитинстві його навчали гри на фортепіано, скрипці та віолончелі. На гітарі вчився грати самостійно. Допомогало йому слухання народної музики, гра фламенко¹ та вивчення нотної літератури. "Уся моя сутність була охоплена невимовним щастям, коли я почав грати на гітарі, тому що звук у басах був глибокий і солодкий, а у верхах трепетним і тремтливим. І її акцент, її душа в її голосі виражались твердо й переконливо. Я забув про все на світі, крім гітари" [6].

У 14 років музикант дав свій перший концерт у Гренаді, після чого гастролював спочатку по містах Іспанії, а відтак Америки, Західної та Східної Європи. Концерти музиканта надихали багатьох композиторів до написання творів для гітари. Серед них – Е. Вілла-Лобос, Х. Родріго, Ф. Морено-Торроба та інші.

Цікавим фактом становлення Сеговії як музиканта-митця є його спрямованість до самоосвіти (він самостійно вивчав історію, літературу, мистецтво, оволодівав таємницями гітарної майстерності) та

велика працездатність (навіть у 90 років він займався на гітарі по дві з половиною години двічі на день). За його словами, він був одночасно вчителем і учнем. Сеговія-вчитель був безжалісним і непримиримим, а Сеговія-учень – завзятим і старанним [5].

20-і роки ХХ століття стали часом народження нової епохи у гітарному мистецтві, початком світового визнання Андреса Сеговії. Кожен виступ музиканта сприймався як чудо, як відкриття нового. Завдячуючи його виконавській діяльності, у багатьох закладах музичної освіти Європи та Америки було відкрито клас гітари.

¹ Фламенко (ісп. flamenco – циганський) музичний стиль, пов'язаний з традиціями іспанських циган; музика, пісні, танці, гра на гітарі в цьому стилі; йому притаманні підвищене емоційне збудження, примхливий ритм (поліритмія співу, гри, танцю), гнучкість ладу, багатство орнаментики і хроматизму [9, 153].

З 1955 року Сеговія займається педагогічною роботою, виховав цілу плеяду гітаристів – Джон Вільямс, Джуліан Брім (Великобританія), Алірію Діас (Венесуела), Крістофер Паркеннінг (США), Хосе Томас (Іспанія) та інші. Активна концертна діяльність не заважала артистові вести курси навчання гри на гітарі у Сантьяго-де-Компостела, в Музичній академії Сієни, в Університеті Берклея, давати уроки майстерності багатьом гітаристам.

Історична заслуга Сеговії, передусім, у тому, що він створив для гітари високохудожній оригінальний репертуар, завдячуючи якому гітара зазвучала на професійній сцені. Він зав'язував творчі контакти з іншими музикантами, особисто звертався до багатьох композиторів. Так, Мануель де Фалья написав для гітари п'єсу "Пам'яті Дебюссі"; Федеріко Морено Торроба – танці, ноктюрни, прелюдії, "Кастільську сюїту", "Кастільський концерт"; у 1919 році Сеговія зробив транскрипцію фортепіанної п'єси Альбеніса "Легенда", яка дістала у гітарному виконанні велику популярність. На прохання музиканта відгукнулися Морено Торроба, Пабло Казальс, Хоакін Родріго, Федеріко Момпу, Гаспар Кассадо, Мануель Понсе, Віла-Лобос та багато інших композиторів Європи та Америки, які до зустрічі з Сеговією не писали для гітари.

З іменем Андреса Сеговії пов'язаний початок відродження гітари й на теренах бувшого СРСР, де "великий іспанець" виступав чотири рази (у 1926, 1927, 1930 та 1936 рр.) не лише у якості артиста

(давав концерти у Москві, Ленінграді, Харкові, Києві, Одесі), а й активного пропагандиста своєї справи (зустрічався з гітаристами, слухав їх гру, проводив методичні бесіди, давав відкриті уроки тощо). Після гастролей Сеговії багато професійних музикантів почали вважати гітару інструментом, достойним серйозного вивчення, а наслідком їх стало відкриття класів гітари у багатьох вітчизняних музичних освітніх закладах.

Музиканти, які досліджують проблеми розвитку гітарного мистецтва, можуть черпати інформацію з різних джерел – як з фундаментальних монографічних видань, так і з мемуарної літератури (листи, спогади, відгуки, періодика тощо). У радянські часи культура країн Західної Європи у пресі висвітлювалася дуже скупо, лише у контексті зовнішньополітичних подій. Тому будь-які публікації, присвячені музикантам цих країн, виявляли значний інтерес у любителів музики.

Джерелом знань про Сеговію виступають численні спогади сучасників про великого музиканта. Так, Алекс Гамільтон у статті "Сеговія – Магістр суму" вказує, що у нього "з'явився потрійний намір: позбавити гітару від фламенко, відновити престиж цього інструменту, який був у ті дні, коли Фернандо Сор і Мауро Джуліані творили для нього, і, адаптуючи численні класичні роботи для нього, переконати сучасних симфонічних композиторів створювати нові п'єси" [4].

У 70–90 рр. минулого століття популярними стали праці Мирона Вайсборда – відомого музикознавця, дослідника музичного мистецтва Іспанії, автора численних статей у радянських та зарубіжних журналах. Так, у його доробку з'явилися праці про творчість І. Альбеніса (дисертаційна робота у 1967 р., у 1977 – праця, присвячена фортепіанній творчості композитора) та Ф. Гарсія Лорки (1970 р.). Значною подією мистецького життя стала книга "Андрес Сеговія" (1981 р.) – це була перша монографія про великого іспанського віртуоза, офіційно видана у бувшому СРСР [3].

Досліджуючи мистецтво гітари, М. Вайсборд особисто спілкувався з А. Сеговією, вів переписку з багатьма гітаристами світу і у 1989 році виходить у світ ще одне дослідження - монографія "Андрес Сеговія і гітарне мистецтво ХХ століття". На думку М. Вайсборда, в історії іспанської музики не було артиста, який би так активно пропагував у всьому світі музику Іспанії [2, 144]. Ця

книга є водночас і біографічним нарисом видатного музиканта, і корисним педагогічним посібником, який містить цінні методичні вказівки, у свій час описані другом Сеговії В. Бобрі у його книзі "Техніка Сеговії" (Нью-Йорк, 1972). Таким чином, завдячуючи М. Вайсборду, гітаристи вперше дістали можливість ознайомитися із виконавськими принципами А. Сеговії через офіційне вітчизняне видання.

Гарячим прихильником Сеговії був відомий російський гітарист, педагог П. С. Агафшин. За його словами, у широких колах гітара вважалась хоч і приємним, але доволі одноманітним за тоном інструментом. Концерти Сеговії змінили уявлення тогочасних музикантів та громадськості про істинну художню природу гітари та її темброве багатство. Гітара постала у новому світлі – як вищою мірою цікавий і багатий інструмент [8, 5].

Високим поціновувачем мистецтва Сеговії є відомий киргизький гітарист-семиструнник, композитор, художник, просвітитель Олексій Агібалов. Характеризуючи мистецтво Сеговії, він вказує: "Тут ми чуємо мудреця, філософа, спокійного і врівноваженого МАЙСТЕРА, що за допомогою найкрасивішого голосу гітари "проспівує незвичайної краси мелодії, і бездоганно точно й віртуозно грає величезної довжини пасаж, від якого захоплює дихання. Тон Сеговії – це найвищого рівня музичний інтелект, надзвичайно високо розвинутий гармонійний слух, що дозволяє чути всі "поверхи" і керувати голосоведінням у поліфонічних творах" [1].

Це дозволяє зробити висновок – діяльність Андреса Сеговії як митця, виконавця та педагога є видатним мистецьким явищем ХХ століття. Упродовж свого життя музикант розглядав гітару як компонент світової музичної культури, відроджував уже створену та збирав нову літературу для гітари, зацікавлював гітарою професійних музикантів та композиторів. Результатом цього став зростаючий інтерес до мистецтва гри на класичній гітарі. У Венеції Андресу Сеговії присуджена найпочесніша премія – "Життя, віддане мистецтву".

Література

1. Агибалов А. А. В заштити Андреса Сеговиі / А. А. Агибалов. – Бишкек, 2002 // <http://www.abc-guitars.com/pages/agibalov.htm>.

2. Вайсборд М. Андрес Сеговия и гитарное искусство XX века / Мирон Вайсборд [монография]. – М.: Советский композитор, 1989. – 207 с.
3. Вайсборд М. Андрес Сеговия / Мирон Вайсборд [монография]. – М.: Музыка, 1981. – 125 с.
4. Гамильтон А. Сеговия – Магистр грусти. – "Гардіан" від 2 листопада 1979 року / www.guitara-class.narod.ru/guit_seghamilton.htm.
5. Сеговия А. Гитара и я [автобиографический очерк] / <http://www.abc-guitars.com/pages/agibalov.htm>; <http://guitarists.ru/index.php?option=view&id=102&Itemid=31>.
6. Сеговия в советской прессе и литературе / История гитары в лицах [электронный журнал]. – 2012, №3 / <http://www.abc-guitars.com/pages/agibalov.htm>.
7. Оссовский А. Очерк истории испанской музыкальной культуры / Оссовский А. Избранные статьи, воспоминания / А. Оссовский. – Ленинград, 1961.
8. Робер Ж. Видаль. Заметки о гитаре / Пер. с фр. Л. Берекашвили. – М.: Музыка, 1990. – 32с.
9. Юцевич Ю. Словник музичних термінів / Ю. Юцевич. – 2-е вид. доп. – К.: Музична Україна, 1977. – 206 с.

ВЕЛИКИЙ БАРИТОН

Паламаренко О.

У статті аналізується творчість Миколи Кондратюка, видатного українського співака. Його виконавська, просвітницька та педагогічна діяльність розглядається у контексті особливостей розвитку вокального мистецтва України другої половини ХХ століття.

Серед знакових особистостей українських співаків ім'я Миколи Кондратюка (1931–2006 рр.) є знаним і шанованим. Він належав до плеяди таких блискучих баритонів, як Дмитро Гнатюк, Юрій Гуляєв, Муслім Магомаєв, Анатолій Мокренко, Павло Лисиціан,

Георг Отс та інші. Рідкісні за силою, діапазоном і барвами, неповторні за виконавським темпераментом, голоси цих академічних співаків різнилися за національним колоритом, зосередженим у самотній експресії вокальної мови.

Особистісно сформований у часи авторитаризму й постсталінської відлиги, Микола Кондратюк був митцем і громадянином своєї доби. Своєю просвітницькою і музично-педагогічною роботою, самовідданою працею на громадських і музично-організаційних посадах Микола Кіндратович залишив яскраву сторінку в літописі вітчизняної і світової вокальної культури. Свідченням цього є послужний список великого баритона – Лауреат Всесвітнього фестивалю молоді та студентів у Відні (1959), Великої Золотої медалі Яна Амоса Коменського, Державної премії України ім. Тараса Шевченка (1972); Народний артист СРСР (1978), професор Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського (1979), академік Міжнародної педагогічної академії (2001), Кавалер Президентської нагороди – ордена "За заслуги" (2001).

Професійна творча діяльність Миколи Кондратюка була різноаспектною й охоплювала роботу у якості соліста (Державний народний хор ім. Г. Верьовки (1957–59 рр.); Київський театр опери та балету (1959–66 рр.); Укрконцерт і Київська філармонія (1966–74 рр.)); педагога (ректор Київської консерваторії (1974–83 рр.); завідувач кафедри оперної підготовки (1972–83 рр.); завідувач кафедри сольного співу (з 1994 р.) та суспільного діяча (голова музично-хорового товариства України, депутат Верховної Ради УРСР тощо). На всіх посадах М. Кондратюк незмінно виявляв творчий підхід і працьовитість, принциповість і безкомпромісність, а головне – беззастережну відданість професіоналізму.

Микола Кондратюк виступав на багатьох концертних та оперних сценах світу (в Південній Америці, США, Канаді, Австралії, Західній Європі), записувався на радіо, телебаченні, знімався в музичних і художніх фільмах, виступав у періодичній пресі. Співак створив цілу галерею образів, що назавжди увійшли до золотого фонду світового оперного мистецтва, – Остап ("Тарас Бульба" М. Лисенка), Граф ді Луна ("Трубадур" Дж. Верді), Фігаро ("Севільський цирульник" Дж. Россіні), Яго ("Отелло" Дж. Верді), Максим ("Арсенал" Г.Майбороди). Напрочуд красивий за тембром голос українського співака не можна було сплутати з будь-яким

іншим: дуже теплий, якийсь "шовковий", видобутий ніби з глибини, з ледь-ледь сталевим відтінком у верхах, рівний в усьому баритоновому діапазоні, він підкорював музичальністю, насиченістю й політністю звука, виразною дикцією, бездоганними інтонуванням, фразуванням, кантиленою [7].

Народився Микола Костянтинович Кондратюк у м. Старокосятинів (1931 р.) у сім'ї військовослужбовця, але дитинство і юність пройшли у Полтаві, куди переїхали батьки голодного 1933 року. Згодом було важке воєнне лихоліття і не менш тяжкі повоєнні роки – по закінченні семирічки навчання у ФЗУ при Полтавському паровозоремонтному заводі, праця монтажником на будівництві Кременчуцького машинобудівного заводу. Тут на нього, активного учасника художньої самодіяльності, звернули увагу фахівці співу й направили вчитися до Полтавського музичного училища. Пізніше – служба солістом Ансамблю пісні й танцю Київського військового округу, навчання у Київській державній консерваторії. На шляху здібного юнака зустрічалися композитори, режисери, співаки, які допомагали йому знайти себе у мистецтві.

Основам вокальної майстерності Миколи Кондратюк навчався у О. О. Гродзинського – заслуженого діяча мистецтв України, в минулому соліста столичної опери, який прищепив йому любов до класичної спадщини й сучасної музики, навчив витонченій манері співу, близької до італійської школи бельканто. Це був один із найкращих на той час викладачів вокального факультету Київської консерваторії щодо виховання чоловічих голосів (особливо баритонів) [8, 102].

Значний вплив на формування Кондратюка-митця мала його дружба з Г. Верьовкою та Б. Гмирею. Так, творча лабораторія Державного українського народного хору й уроки самого Г. Верьовки підсумували увесь закладений генетично і набутий молодим співаком масив етнологічних вражень і прозрінь у сфері народнопісенного виконавства [2]. "Школою Гмири" стали для Миколи довгі розмови з наставником про вокальний професіоналізм і таємниці впливу на слухачів. На все життя закарбувалися його слова про те, що, аби оволодіти серцями слухачів, мало бути на високому рівні загального і фахового розвитку, слід ще й "...синтезувати в собі якість співака, музиканта, актора, мислителя-філософа" [5, 53].

Перемога на Віденському фестивалі молоді і студентів 1959 року (золота медаль) відкрила двері для молодого співака у великий

світ професійного вокального мистецтва. Микола Кондратюк – соліст Київського театру опери та балету, який став для нього практичною школою вокальної й сценічної майстерності. Вчитися йому було в кого. На той час тут творило яскраве сузір'я майстрів вокалу – Б. Гмиря, М. Гришко, Є. Чавдар, Б. Руденко, Є. Мірошніченко, Д. Гнатюк. Артист швидко оволодівав репертуаром, зачаровував слухачів шляхетним вокалізуванням, створював хвилюючі образи романтичного Алеко в однойменній опері С. Рахманінова, палко закоханого Роберта в "Іоланті" П. Чайковського, погордливого Жермона в "Травіаті" Дж. Верді та ін.

Успішно витримавши 1962 року відбірковий Всесоюзний конкурс молодих оперних співаків, Микола Кіндратович виїздить на дворічне стажування до міланського театру "Ла Скала" (1963–1964). Співак жваво цікавився та вивчав організацію оперного виробництва, перш за все репертуарну політику театру. Знайомство з музичними зірками, атмосфера творчості й доброзичливості сприяли неабияким успіхам стажиста, який підготував ряд класичних партій італійською мовою з опер Дж. Верді, Д. Россіні, Г. Доніцетті. "Голос його багатий, соковитий, пластичний, тембр благородний. З такою технічною школою цього баритона невдовзі почують кращі театри світу", – писала римська газета "Аванті" [6, 252].

Микола Кондратюк творив у той непростий час, коли не співак, а Система визначала, кому, де і як краще реалізувати свої уміння. Вивчені у Мілані оперні партії італійською мовою у Києві заспівати так і не вдалося. На той час навіть "Євгеній Онєгін" у Києві звучали у прекрасних перекладах М. Рильського (цю традицію було впроваджено наприкінці 20-х років ХХ століття). Мрією залишилося і здійснення театральних реформ: порівнюючи умови функціонування оперних театрів удома і за кордоном, доходив до невтішних висновків про даремність будь-яких зусиль і спроб щось змінити у вітчизняній репертуарній політиці, у нецивілізованому ставленні до постановки вистав мовою оригіналу. Співак мужньо переживає внутрішню кризу і після 10 років, на перший погляд, цілком успішної роботи в опері, несподівано для всіх переходить на концертну сцену – шлях, на якому він отримав найвище професійне визнання та державні відзнаки.

На думку Олександри Сергіївни Вишневич, на той час провідного концертмейстера Київської опери, "Микола Кондратюк був

прекрасним, висококультурним і інтелігентним камерним співаком. Я була здивована його приходом до опери. Разом із ним я часто їздила на гастролі зі змістовними концертними програмами, у яких він завжди був виразним і переконливим. Можна було одразу ж писати на платівку його виступи в концертних залах. Це був справді еталонний спів" [2, 64].

Проникливий, темброво багатий голос Миколи Кондратюка впродовж багатьох років щільно заповнював ефірний простір. "Я нарешті дістав творчу свободу, я став сам собою: мав змогу вільно будувати концертні програми, включаючи в них оперні й концертні арії старовинних майстрів, камерні твори, народні перлини", – радів співак [6, 254].

Жанр радянської масової пісні немовби сам обрав майстра вокалу своїм апологетом. Композитори у його особистості мали гідного інтерпретатора і першого виконавця своїх творів: Е. Колмановський ("Я люблю тебя, жизнь", "Хотят ли русские войны", "Журавленок"); В. Баснер ("На безымянной высоте", "С чего начинается Родина"); О. Білаш ("Я жил в такие времена"); І. Шамо ("Києве мій"); Я. Френкель ("Журавли") та інші [1, 100].

Окрасою концертних програм Миколи Кондратюка були народні пісні, які стали його вірним супутником і невичерпним джерелом натхнення для творчості. Це були камерні-самоцвіти, щедро розсіпані талановитою людиною. У кожній із них було знайдено переконливі відтінки звучання та інтонації. Співак немовби створював побутові колоритні сцени, з блиском передаючи характер і образи українського фольклору. Його виконання справляло враження, що пісня народжується разом зі звуками зараз, цієї ж хвилини.

Олександр Білаш писав: "У Миколи Кондратюка красивий, оксамитовий, зі сталевим відтінком баритон. Не кожен співак може похвалитися однаково рівним звучанням на протязі двох октав. Він прекрасно володіє своїм голосом від найтихішого піано до різкого форте, що дозволяє вирішувати найскладніші мистецькі завдання" [3]. Увесь складний комплекс знань, поглядів, умінь, що утворюють вокальну культуру, не просто засвоєний артистом, але й сприйнятий творчо, індивідуально, і в результаті постає в якомусь особливому ключі, стає основою індивідуальної авторської манери. Справжня вокальна культура виявляється, передусім, у точному відчутті стилю й жанру твору, що виконується [4].

Микола Кондратюк не наслідує емоції, а творить їх притаманими йому засобами музично-художньої виразності, які утворюють ауру проповідницького архетипу його глибоко людяного мистецтва. Інтонаційний зміст вокального мовлення цього співака відповідає духу його епохи, її темпоритму й інтонаціям, тим самим виправдовуючи призначення мистецтва бути виразником сучасної теми і претендувати на роль суспільного явища [2, 81]. Так популярний у часи застою тип митця співака – громадянина знайшов своє яскраве втілення у його особистості.

Мистецька доля Миколи Кондратюка спалахнула новими гранями таланту на ниві виховання творчої молоді, коли він став ректором Київської державної консерваторії (1974–1983 рр.) – вводилися нові факультативні курси, розроблювалися навчальні програми, створювалися методичні рекомендації для студентів тощо. Його талановиті учні успішно співають в оперних театрах країни, на концертній естраді, викладають у вузах. Серед них – В. Антонюк, М. Шопша, Є. Шокало, В. Колибаб'юк, О. Дика, В. Ломакін, В. Козін, А. Орел, В. Винник, О. Бондаренко, В. Карпось, В. Чорнодуб, П. Пштика та багато інших.

Микола Кіндратович багато років (1973–1985) очолював Музичне товариство України, часто виступав у пресі зі статтями й роздумами про музичне виховання молоді, особисто був учасником багатьох заходів очолюваного ним Товариства.

Проведений аналіз життєдіяльності Миколи Кондратюка в усіх різнобічних виявах дає змогу дійти висновку, що його мистецтво – це визначне явище в історії вітчизняної і світової вокальної культури. Його імідж як митця-громадянина формувався під впливом особливостей середовища радянського суспільства. Творчо-педагогічна, музично-організаційна й громадська діяльність великого баритона є значним внеском у справу музичного виховання й освіти. Ситуативні колізії творчої долі Миколи Кондратюка є природним відображенням умов, що склалися у вітчизняному вокальному мистецтві другої половини ХХ століття.

Література

1. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів) / Валентина Антонюк [Підручник]. – К. : ЗАТ "Віпол", 2007. – 174 с.
2. Антонюк В. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк / Валентина Антонюк [Наукове дослідження]. – К. : Українська ідея, 1998. – 148 с.

3. Білаш О. І. Шлях на сцену / О. І. Білаш. – К. : Музика. – 1972. – №3. – С. 20–22.
4. Волошко В. Мені завжди щастило на хороших людей. – Життя і слово. – 1981, 19 жовтня.
5. Гмиря Борис: статті, листи, спогади / Відпов. ред. Б. С. Буряк. – К. : Музична Україна, 1975. – 432 с.
6. Кагарлицький М. Ф. Наодинці з совістю: Образи діячів української культури / М. Ф. Кагарлицький. – К. : Радянський письменник, 1988. – 487 с.
7. Кондратюк Микола / <http://uaestrada.org/spivaki/kondratyuk-mykola>
8. Ляшенко І. Ф. Національне та інтернаціональне в музиці / І. Ф. Ляшенко. – К. : Наукова думка, 1991. – 267 с.

УДК 78.071.2

КОНЦЕРТНИЙ ВИСТУП ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗИКАНТА

Яміна Я.

У статті висвітлюється специфіка концертного виступу музиканта, розкриваються психологічні засади естрадного хвилювання, визначаються способи стабілізації сценічної поведінки музиканта.

Музика – особливий вид мистецтва, що потребує спеціальної підготовки. Доречно пригадати висловлювання, поширене в країнах Сходу: "Усі музичні звуки йдуть від людського серця; музика пов'язана зі ставленням людини до людини. ...тому необхідно розумітися в голосах, щоб розуміти музичні звуки, необхідно розумітися у музичних звуках, щоб розуміти музику" [1, с. 185].

Професійна діяльність виконавця, тривала робота, спрямована на засвоєння музичного твору, призначена слухачеві. Зміст та сенс діяльності співаків та інструменталістів, хору та оркестру – у спілкуванні зі слухачем. Виконавець виступає посередником між

музикою та слухачем. Реальне естетичне існування музики здійснюється у свідомості слухача, ним переживається та оцінюється. Цим пояснюється значущість спілкування між виконавцем та слухачем, а виконавська діяльність розглядається як необхідна умова існування музичного мистецтва.

Концертний виступ є результатом і кульмінаційним моментом тривалої роботи над музичним твором. Основна ціль концертного виступу – реалізувати авторську ідею, донести до слухача художній зміст музичного твору. Вагомого значення набуває публічний виступ і в педагогічному процесі, оскільки є результатом цілісної системи навчання – виховання музичного мислення, формування артистичних якостей, засвоєння найоптимальніших виконавських жестів та рухів, а головне – набуття досвіду розуміння та ставлення учня до музичного мистецтва. Успіх досягається там, де всі три функції психіки – інтелектуальна, емоційна та моторна – діють узгоджено, своєчасно поступаючись один одному, надаючи можливість тимчасово домінувати одній з означених функцій, як у гарному камерному ансамблі.

Важливим аспектом концертної діяльності виконавця є психологічна підготовки до концертного виступу. Привертаючи увагу багатьох видатних музикантів (Л. Баренбойм, Д. Благой, Г. Коган, Г. Нейгауз, С. Фейнберг), проблема подолання нервово-психічного навантаження під час сценічного виступу різнобічно висвітлена у психологічній літературі (В. Петрушин, Ю. Цагареллі), сучасних науково-методичних працях (Є. Йоркіна, В. Крюкова, А. Каузова). Незважаючи на значущість науково-педагогічного доробку, питання підготовки музиканта до концертного виступу залишається актуальним і потребує подальшого вивчення. Мета статті – розкрити специфіку концертного виступу, висвітлити основні причини естрадного хвилювання музиканта.

Вивчаючи особливості концертної діяльності музиканта, необхідно звернути увагу на специфіку публічного виступу, яка полягає в посиленні впливу музики, спектаклю, художнього слова під час колективного сприйняття. У виконавця зустріч із публікою викликає особливі, дуже складні почуття – це захоплення, піднесення, натхнення або, навпаки, пригніченість, іноді болісний стан, який визначається як хвилювання або стрес. Естрадне хвилювання має всі ознаки стресового стану і виявляється у вигляді таких же реакцій організму,

як при інших сильних впливах навколишнього середовища – фізичних, нервово-психічних, емоційних або соціальних перенавантаженнях.

Нерідко причини хвилювання на естраді зумовлені також суб'єктивними чинниками. М. Римський-Корсаков повторював, що естрадне хвилювання тим більше, чим гірше вивчений твір. Страх забути нотний текст – найбільш розповсюджена хвороба серед недовідчених музикантів. Виконавці частіше за все хвилюються через страх забути текст. "Але сама по собі пам'ять тут більшою мірою не до чого. Вони хвилюються через те, що бояться забути, забувають же від того, що хвилюються", – пояснює Г. Коган [1, с. 65].

Проте, сценічний стан виконавця залежить не лише від того, наскільки добре та надійно вивчений музичний твір. Більшість музикантів дуже ретельно вивчають тонкощі нотного тексту, обдумують виконавський план, безмежну кількість разів відпрацьовують усі фрагменти майбутнього виступу, але, виходячи на сцену, втрачають здатність контролювати дійсність і не можуть успішно реалізувати задумані художні наміри. Деякі музиканти розглядають сценічний стан як наслідок особливостей нервової системи та рекомендують виконавцям, що страждають від шкідливих форм естрадного хвилювання, аутосугестивні вправи, запозичені зі спортивної психології. [3, с. 73]. Спортивні психологи встановили, що передстартові реакції спортсмена виявляються у трьох основних формах: стан "бойової готовності", стан "передстартової лихоманки" та стан "передстартової апатії". Сценічне хвилювання музиканта-виконавця проходить, як правило, на фоні фізіологічних процесів, схожих на одну з названих форм.

Формування сценічного стану артиста багато у чому визначається й адаптаційними можливостями особистості. Виконавець адаптується до образної мови композитора, до технічних та виразних засобів, необхідних для втілення художнього змісту музики, яка виконується, до особистого психічного й фізичного стану, до емоційної атмосфери глядацького залу, до неочікуваних речей, які можуть статися під час виступу. Чим швидше та гнучкіше адаптується виконавець до змінних умов концерту, тим легше він отримує бажане відчуття злету та піднесеності.

Існує думка, що особливості того чи іншого стану детермінуються не стільки властивостями нервової системи, скільки

інтелектуально-творчими якостями особистості. Головні "ліки" від фатальних наслідків шкідливих форм естрадного хвилювання музиканти-виконавці нерідко знаходять "у захопленості музичними образами, у постійних відкриттях усього прекрасного, що міститься у творі, у любові до кожної його деталі, у пристрасті, з якою прагнеш виявити все це у реальному звучанні, в усвідомленні величності музики, значущості особи, яка її створила, у прагненні наблизитися до нього на скільки це можливо" [4, с. 64–66].

Неможливо пояснити виникнення того чи іншого сценічного стану виконавця, беручи до уваги лише особливості нервової системи чи лише інтелектуально-творчі якості. Згідно концепції К. Платонова, особливості кожної окремої особистості умовно укладаються у чотири підструктури, узагальнено названі автором як спрямованість, досвід, психічні процеси, біопсихічні особливості [5, с. 32].

Індивідуальні відмінності у суб'єктивних переживаннях та зовнішніх виявах естрадного хвилювання дуже великі. Домінуючу роль у цьому відіграє тип вищої нервової діяльності. Найбільше цей зв'язок помітний у дитячому віці, коли тільки починає складатися соціальний, психологічний та професійний статус особистості. У досвідчених виконавців соціальна та професійна відповідальність, естетичні норми поведінки дуже часто перекривають вияви характерних властивостей типу нервової діяльності. Проте, не можна не помітити, що найкраще долають хвилювання-паніку та хвилювання-апатію виконавці, яким притаманний сильний тип нервової діяльності.

Досить неоднозначним є зв'язок між інтровертністю чи екстравертністю та естрадним хвилюванням. У суб'єктивному плані інтравертам важче подолати свою сором'язливість і скутість перед публікою, особливо якщо пристосування до концертної естради проходить у них в юнацькому віці. Екстраверти ж значно краще долають свій естрадний бар'єр. Однак, однозначного зв'язку між цими явищами не встановлено.

Музична практика показує, що вивчення передконцертного стану (ПКС) є особливо важливим для психолога та педагога в діагностичних цілях, оскільки у цей час доволі чітко проявляються симптоми хвилювання, характерні для даного виконавця. Це вивчення важливе тим, що у ПКС накопичуються та сумуються всі неприємні переживання, котрі рефлекторно закріплюються. Може так статися, що сам концертний виступ пройде з успіхом, але перед

кожним виступом впливають неприємні відчуття минулого передконцертного стану, сильна дія яких може мати гнітючий вплив, що здатен подавляти позитивні емоції і знову викликати неприємні та болючі переживання. Розірвати це коло може лише кілька успішних виступів. Але повне заспокоєння не настає – хвилювання набирає іншої форми. Узагальнення результатів наукових досліджень дозволяє виділити п'ять фаз естрадного хвилювання, пов'язаного з концертним виступом:

– тривалий передконцертний стан, який починається тоді, коли вже точно визначена дата виступу. Якщо ця дата не близька та відповідає наміченому строку готовності до виступу, то хвилювання настає періодично і лише частково порушує "душевну рівновагу" виконавця. У данному випадку йому легко переконати себе, що встигне підготуватися;

– безпосередній концертний стан, при якому по мірі наближення дати виступу думки про це набувають нав'язливого характеру, і хвилювання все більше зростає. Поряд з цим хвилюванням з'являється роздратованість, поганий сон, підвищена увага до власних переживань. Чим ближча дата концерту, тим різкіше виявляються симптоми хвилювання, котрі у день концерту чи напередодні переживаються особливо болісно. В окремих виконавців виникає надзвичайно збудливий стан, який протікає при різкому порушенні вегетативних процесів і супроводжується високою температурою (до 39°), нудотою, головним болем, шлунковими запаленнями чи ейфорією (безпричинний радісно-збудливий стан). Дехто взагалі починає страждати від депресії, котра здається виконавцю неподоланною;

– проміжок між оголошенням виступу та його початком, який є дуже коротким, переживається дуже гостро та проходить по-різному. Одні виконавці йдуть, неначе на Голгофу, із великими зусиллями долаючи шлях до свого місця на естраді; інші намагаються не дивитися на публіку, внутрішньо відсторонюються від неї; хтось йде "працювати", тобто виконувати свій артистичний обов'язок;

– початок виконання та подолання свого негативного стану, який у артистів-початківців, чи при різкому підвищенні відповідальності у більш досвідчених виконавців, характеризується втратами та розладами у виконанні – з'являються темпові порушення (частіше у бік прискорення), технічні неточності, нечіткість фразування,

невиправдані градації звучності, інколи провали пам'яті; більшість виконавців долають передконцертні порушення психічного стану і поступово набувають артистичної форми;

– стан після концерту, який не наступає непомітно, переходячи у буденний стан після передконцертного стану та концертного виступу. Характерним є сильне бажання виконавця почути відгук на виконання: це дозволяє подолати ту складну соціальну, професійну та особистісну невизначеність, котра весь час хвилювала виконавця.

Незважаючи на всі негативні вияви хвилювання, на естраді воно є просто необхідним. Хвилювання необхідне школяреві та студенту як формуючий та стимулюючий фактор музичного розвитку. Для артиста-виконавця подібно гриму, який посилює риси обличчя актора та підкреслює їх виразність, хвилювання збільшує та підсилює емоційну насиченість виконавця, розширює динамічні межі, збільшує контраст віразних засобів, збільшує виконавські способи подання, що дозволяє яскравіше діяти та впливати на слухача. Переживання ж виконавця після успішного виступу настільки сильні та сповнені емоцій, що повністю компенсують усі негативні моменти естрадного хвилювання. Подолання ж хвилювання, вміння використувати його величезний енергетичний та сугестивний потенціал, характеризує найвищий рівень художньої творчості.

Отже, виконавська діяльність, безсумнівно, належить до числа вольових актів. Виконавська воля дозволяє музикантові знімати імпульсивність під час виступу, досягати органічної єдності емоційного та раціонального у творчості. Довільна увага, що виникає в результаті зусилля волі, і недовільна, що сформувалась як результат зацікавленості, гальмують дію негативного впливу естрадного хвилювання на результати виконавської діяльності музиканта.

Література

1. "Лицзи" ("Книга установлений") III–II века до н. э. Цит. по кн. : Музыкальная эстетика стран Востока. – М., 1967. – 414 с.

2. Коган Г. У врат мастерства / Г. Коган. – Советский композитор, 1961. – 115 с.

3. Благой Д. О музыке ... вне музыки / Д. Благой // Советская музыка. – 1972. – № 5. – С. 71–75.

4. Петрушин В. Артистизм – это тренировка! / Владислав Петрушин // Советская музыка. – 1971. – № 2. – С. 62–68.

5. Ананьев Б. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – Л. : Изд. Лен. универ., 1968. – 288 с.

6. Дубравина И., Данилова Е. Психология / И. Дубравина, Е. Данилова. – М. : Academia, 2002. – 464 с.

7. Платонов А. Психология (Учебник для инженерно-педагогических работников) / А. Платонов. – М. : Высшая школа, 1977. – 445 с.

ЖАНРИ ТА СТИЛІ СУЧАСНОЇ ЕСТРАДИ

Довгаль С. О.

У всьому різноманітті музичних жанрів, стилів, напрямів та їх змішання дуже важко, практично неможливо, визначити конкретну назву того чи іншого виду музичної продукції. Кожен талановитий композитор і виконавець намагається внести щось своє, суто індивідуальне в той напрям музики, в якому він працює, і тим самим порушує канони, що були сформовані в цьому стилі до нього.

Тривають постійні суперечки щодо того, що називати популярною музикою, до якого жанру, стилю, напрямку належить той чи інший музичний колектив, які музичні ознаки характеризують кожний стиль сучасної естрадної музики... Але ж практично всі стилі розвивалися під впливом один одного. Отже, постає проблема погляду на історичний розвиток музичних стилів та напрямів, їх взаємовплив і переплетення.

Аналіз останніх досліджень дає підстави вважати, що проблемам визначення та класифікації музичних стилів присвячено чимало видань. І критики, і педагоги, і музиканти та співаки у своїх працях намагалися дати своє бачення цієї проблеми. На жаль, у багатьох дослідженнях майже не приділяється уваги проблематиці визначення стильової різнобарвності сучасної популярної естрадної музики, проблемі переплетення та взаємопроникнення різних жанрів. Певною мірою зазначені проблеми вирішуються в цій статті, метою якої є розгляд стилів і напрямів естрадної музики, визначення їх характеристик, історії виникнення та особливостей взаємовпливу різних естрадних жанрів.

Найбільшого розвитку естрадна музика набула у ХХ ст. До сфери естрадної пісні належать такі різновиди: традиційний романс, сучасна лірична пісня, пісня в танцювальних ритмах з розвиненим інструментальним супроводом (естрадно-симфонічного оркестру або вокально-інструментального ансамблю).

Безумовно, існують види вокального мистецтва, які практично не піддаються змінам, такі як класична опера чи народна пісня. Але і тут можуть бути метаморфози: джазові, рокові та інші обробки народних пісень у виконанні ансамблю "Русская песня" Н. Бабкіної, "Золотое кольцо" Н. Кадишевої, співачки Пелагеї та інших виконавців, які в такий спосіб вдихнули нове життя в майже забуту національну пісню.

Авторська (бардовська) пісня в сучасному розумінні виникла в 50-і роки ХХ ст. як альтернативний вид вітчизняної поезії, твори якого виконувались під акомпанемент, а сьогодні це вид пісні з глибоким змістом тексту в поєднанні з індивідуальною манерою виконання. Адже крім музики і поетичного тексту існують ще й інші складові твору: артистизм автора, створювана ним атмосфера виконання, способи і прийоми подачі тощо. Барди (автори-виконавці бардовських пісень) продовжували традиції російського міського романсу, кримінальної та вуличної пісні, студентського та туристичного фольклору.

Безумовно, найвідомішим із творців авторських пісень був Володимир Висоцький. В 60–80-і роки він був воістину "народним співаком СРСР". Його пісні звучали ледь не в кожному дворі. Пісні Висоцького неймовірно різноманітні за тематикою – від гумористичних до глибоко ліричних, трагічних і навіть патетичних.

Серед сучасних бардів виділяється фігура Олександра Розенбаума, чия творчість сприймається і як авторська пісня, і як естрадна музика.

У світовій сучасній музиці представлені різні музичні традиції, в результаті змішання яких виникло багато сучасних музичних напрямів. У силу історичних причин місцем злиття етнічних культур майже всіх країн світу стали США. Найбільший вплив на формування чисто американської молоді музичної культури справила музика нащадків африканських рабів. Систематизуючи свідчення про ранню культуру афроамериканців, дослідники ввели їх музику в три групи: "робочі пісні" ("worksongs"), "духовні пісні" ("spirituals") і "світські пісні", що отримали назву "блюз" ("blues").

Спочатку це були пісні про життя рабів, на долю яких випали роки принижень та страждань, пізніше, з ростом благоустрою, це стали пісні про відносний розквіт, а починаючи з 50-их років ХХ ст., блюзмени співали (і співають) уже переважно про свої особисті успіхи та поразки, а також про випивку. Ветерани новоорлеанського джазу стверджують, що "блюз існував завжди".

Спочатку блюзи – це пісні бродяг та чорноробочих, ув'язнених та повій, людей, вибитих із нормальної колії, відірваних від дому, сім'ї, друзів та релігійної общини. Якщо застала хвороба – це блюз, пішла кохана жінка чи викинули з роботи – також блюз.

Головна виразна риса блюзу – блюзові звуки. Вони не належать ні до мажору, ні до мінору, а розташовуються на висоті між ними. Їх не можна видобути на інструменті зі стійкою висотою звуків, наприклад, на фортепіано, але це можливо зробити на гітарі, потягнувши струну, чи заспівати. Найбільш видатними співаками класичного блюзу першої половини ХХ ст. були Ма Рейні, Бессі Сміт, Роберт Джонсон та "Сліпий" Лемон Джеферсон.

В кінці 40-х рр., завдяки братам Чесс, столиця блюзу перемістилась в Чикаго, де три мастодонти електричного блюзу Уіллі Діксон, Мадді Уотерс та Хаулін Вулф з допомогою Чака Беррі та Бо Дідлі перетворили блюз у рок.

У ХХ ст. в США з'явився новий вид музичного мистецтва – джаз (jazz). Просто кажучи, він виник в результаті з'єднання європейської гармонії та африканських ритмів. Джаз покоїться на трьох китах:

- Специфічне звуковидобуття із традиційних інструментів.
- Імпровізація.
- Свінг (Swing).

Усі складові мають бути присутні одночасно, за відсутності хоча б одного з них – джазу немає. Джазовий імпровізатор – це не композитор та виконавець в одній особі, це особливий тип художника, який створює свій твір при взаємодії з партнерами по ансамблю.

Найбільш унікальна та головна особливість джазу – це свінг. Його не можна описати простими словами. Його слід відчувати. Це специфічне зміщення ритмічних акцентів, невловимих на нотному стані, дещо зміщених відносно основного ритму, що надає музиці пружності, пластичності та особливої виразності.

Основоположницею джазової вокальної стилістики вважається Етел Уотерс. Майстерність Біллі Холідей, Елли Фіцджералд, Сери Воен послужила взірцем для співачок наступних поколінь.

Першим взірцем чоловічого джазового вокалу став Луї Армстронг. Ще в 30-х роках минулого століття він став виконувати імпровізацію голосом, так званий "спів без слів", що отримало назву "скет" (scat – розм. геть!). Це було ритмічне повторювання складів, які співак вигадував безпосередньо під час виконання композиції.

В Радянський Союз джаз прийшов у 20-х рр. з оркестрами Валентина Парнаха ("Ексцентричний джаз-бенд", 1922 р.), Олександра Цфасмана ("АМА-джаз", 1926 р.) та ін. Джазом в класичному розумінні він ніколи не був, тому його і назвали "радянським джазом".

Кантрі (повна назва Кантрі-енд-Вестерн) можна назвати "офіційною" національною музикою США. Вона дійсно надзвичайно популярна в цій країні і майже невідома в решті світу. Походить вона від нащадків перших білих переселенців із Європи та спочатку називалася музикою "Хіллбіллі". Ставши частиною шоу-бізнесу, вона, звісно, змінилася, і сучасну музику кантрі важко відділити від року та сучасного блюзу. Взаємопроникнення очевидне.

Інструменти в музиці кантрі традиційно європейські, в основному струнні: скрипки, гітари, мандоліни, банджо та фортепіано. Що ж стосується вокалу, то він дуже виразний. Голоси зазвичай потужні, у чоловіків це зазвичай баритон або, як у випадку з Теннессі Ерні Фордом, навіть бас. Пісні надзвичайно співучі, протяжні, з великою долею лірики чи навіть гумору. Жіночий вокал достатньо жорсткий та дає уявлення про вольову трудолюбиву особу, що вміє постояти за себе та досягти успіху.

Королем та засновником сучасного кантрі вважається Хенк Вільямс.

Музика кантрі стала одним із прабатьків рок-н-роллу. Із неї вийшли майже всі білі рокери: Білл Хейлі, Карл Перкінс, Бадді Холлі, Джеррі Лі Луїс, Елвіс Преслі, Едді Кокрен та інші. Другим батьком був чорний ритм-енд-блюз.

Ще до другої світової війни джазові та блюзові музиканти виступали в барах, ресторанах та танцювальних залах. У таких умовах блюз не міг не змінитися. По-перше, тужливий настрій був недоречним для публіки, яка хотіла розважатися, по-друге, слід було підсилити звучання інструментів та зробити музику танцювальною, а отже, більш ритмічною. Так в середині 40-х рр. з'явився ритм-енд-блюз.

Інтерес молоді, що зростав до ритм-енд-блюзу на початку 50-х рр., одним із перших помітив молодий ковбойський співак Білл Хейлі.

В 1951-му році він записав кавер-версію ритм-енд-блюзового хіта Джеккі Брестона та Айка Тернера "Rocket 88". Це була перша платівка чорної блюзової пісні, записана білим кантрі-співачом.

У цьому ж році клівлендський ді-джей Елан Фрід почав вести радіопрограму, які він назвав "Moondog's Rock'n'Roll Party". За однією з легенд термін "рок-н-ролл" (Rock'n'Roll) виник у Фріда після прослуховування ним запису Білла Хейлі "Rock-A-Beatin' Boogie". Викрикуючи в ефір початкові фрази пісні "Rock everybody, roll everybody", Фрід об'єднав їх та виголосив: "Rock and roll everybody!"

Найвище визнання рок-н-ролл отримав у 1979-му році, коли перший король рок-н-роллу Білл Хейлі був прийнятий англійською королевою Єлизаветою II. Вона сказала, що ніколи не забуде своєї молодості, коли вона танцювала рок-н-ролл під його гарячі платівки.

Тривалий час вважалося, що сучасна популярна музика – це американська музика. Все змінилося з появою "Beatles". Почалося британське вторгнення в музичну культуру США, яке назвали британським бітом.

Напряма хард-рок (жорсткий, важкий рок) склався наприкінці 60-х рр., але окремі його риси простежуються в творчості деяких музикантів і в більш ранній період. Британські гурти "Роулін Стонс", "Кінкс", "Ху" показали, що рок-музика може бути агресивною. У хард-році зросло значення ритм-секції (бас-гітара та ударна установка).

До вокаліста спочатку вимоги були не дуже високими. Зазвичай вокаліст не тільки співав, а й грав на якому-небудь інструменті. З появою хард-року зростають вимоги і до вокаліста, і до інструменталістів, а це призвело до того, що їхні обов'язки розділилися. Виник навіть особливий термін – "вільний вокаліст".

У хард-році виріс не тільки професійний рівень музикантів, ускладнилась структура музики. На зміну стандартній побудові пісні "вступ – куплет – приспів... соло – завершення" прийшли багаточастинні композиції, що включали в себе кілька мелодичних, гармонічних і навіть ритмічних ліній.

Найбільш видатними представниками хард-року вважаються британські гурти – "Led Zeppelin", "Deep Purple" та "Black Sabbath". У 1973 р. з'явився перший альбом гурту "Queen". Їх творчість настільки багатоманітна, що музичні критики розділилися у думках, до якого, власне, напряму вона належить. Хард-, арт- і глем-рок,

рокабіллі, опера, оперетта, поп-музика – ось далеко не повний перелік складових стилю "Queen".

Отож, у другій половині 60-х рр. з'явився новий напрям – арт-рок (мистецтво і рок). Його представники звернулися до класичної музики, традиції якої сприйняли та творчо перевтілили. Під впливом класики в арт-році ускладнився музичний та поетичний зміст творів, розширився інструментальний склад, підвищився рівень виконавців.

Композиції музикантів, що працювали в цьому напрямку, відрізняються мелодичною, гармонічною та ритмічною різноманітністю, багатством аранжування, продуманістю та завершеністю структури, насиченістю звучання. В арт-році віртуозна майстерність інструменталістів поєднується з яскравим, драматичним вокалом. На відміну від деяких напрямів року, де вокал інколи заглушується звучанням інструментів, тут він посідає рівноправне положення.

Одними з перших таку музику почали грати гурти "Vander Graaf Generator" та "King Crimson".

Музично-драматичні жанри – опера, оперета, мюзикл – одні з найпривабливіших у сценічному мистецтві. Вони дозволяють не тільки слухати музику, але й стежити за хитрими сплетеннями сюжету, оцінити роботу постановника, хореографа та художника з костюмів. Не дивно, що подібний жанр з'явився і в році. Рок-опера – це жанр, який об'єднує риси року та класичної музики. В останньої він запозичив форму: рок-опера зазвичай включає вокальні арії, ансамблі, хори та речитативи, інструментальну увертюру та оркестрові вставки, сценічні дії тощо. І в концертному, і в студійному виконанні такого твору окрім рок-гурту, зазвичай, бере участь симфонічний оркестр.

Першим твором цього жанру вважається рок-опера "Hair" ("Волосся") (1967 р.) американського композитора Голта Макдермота. А в 1970 р. з'явилася найпопулярніша опера талановитого британського тандема: композитора Ендрю Ллойд Уебера та лібреттиста Тіма Райса – "Jesus Christ Superstar" ("Ісус Христос – Суперзірка"). Вона стала одним з найцікавіших явищ не тільки в своєму жанрі, але і в духовній музиці ХХ століття.

Термін "мюзикл" вигадали американці, що люблять економити на словах. У мюзиклі музика, спів і танець підтримують сюжет. Якщо в мюзиклі немає хоча б однієї мелодії, яка, прозвучавши зі сцени, стає бестселером, значить всі старання творців марно затрачені.

Своїм народженням мюзикл зобов'язаний випадку. В 1886 р. в одному з нью-йоркських музичних театрів сталася пожежа, і балетна трупа залишилася без роботи. Продюсер погорільців звернувся до колеги із драматичного театру, в якому репетирували мелодраму. Разом вони придумали оригінальний хід: з'єднали обидві трупи і показали незвичайну музичну виставу. Вона тривала п'ять годин, але не втомила публіку – вона сприйняла її із захопленням.

Як самостійний жанр мюзикл склався в 20–30-х, а його розквіт настав у 40–60-і рр. Найбільш відомі мюзикли того часу – "Oklahoma!" ("Оклахома!"), "My Fair Lady" ("Моя чарівна леді"), "Hello, Dolly!" ("Привіт, Доллі!"), "New York, New York", ("Нью-Йорк, Нью-Йорк") та інші.

Вважається, що глем-рок виник у відповідь на ускладнення рок-музики та появу "прогресивного" року. Дійсно, композиції глем-року не відрізняються глибиною – вони розраховані на поверхове сприйняття. Головну роль тут відіграють мелодія, що добре запам'ятовується, запальний ритм та особливо – ефектне виконання. Така музика не потребує підготовленого слухача, тому вона приваблює величезну аудиторію.

До виконавців глем-року з повним правом можна віднести співака, виконавця та композитора Елтона Джона.

Музика соул (soul – душа) – своєрідна реакція на перетворення ритм-енд-блюза в рок-н-ролл, адресований білій молодіжній аудиторії. Соул відрізняє напористий вокал з мелізмами, а також специфічними вокальними пасажами.

Соул виник у другій половині 50-их рр. і до початку 60-их став головним напрямком в афроамериканській музиці. Біля джерел соула стояли такі чорні блюз-рокові музиканти, як Ray Charles, James Brown, Etta James.

Реггі (реггей) зародився на острові Ямайка в Карибському морі. Його зазвичай сприймають поверхово – як радісну безтурботну музику для танців. Насправді це релігійно-містична музика, сповнена настанов про "праведне життя" та пророцтва про Страшний суд.

Для глибокого проникнення в суть речей та подій рекомендувалося ритуальне куріння "трави мудрості" – марихуани, яка вважалася панацеєю в ямайській народній музиці. Членів общини – "братів растафарі", або растаманів, – зовнішньо відрізняло довге волосся, прозване "дредлокс" (жахливі пасма).

У всіх стилях ямайської музики збереглися принципи африканської музики "питання-відповідь", змішування ритмічних акцентів, часте використання високого тембру голосу (фальцету), голосова імпровізація в наслідуванні інструменту, гортанні вигуки та інші нетрадиційні способи співу. Серед ямайських виконавців реггі найзнаменитіші Джиммі Кліфф та гурт "Walers", в якому починали такі зірки, як Пітер Тош, Бані Уейлер та Боб Марлі.

Музичне явище "нова хвиля" виникло у другій половині 70-х рр. і отримало найбільшого розвитку у Великобританії та США. Цей термін означає сукупність різних течій. У "Новій хвилі" можна умовно виділити пост-панк, експериментальні течії (синт-поп, панк-джаз, "ніяка хвиля"), ретротечії (неомод-рок, неорокабіллі, паур-поп) та розважальну музику ("нова романтика", електро- та техно-поп). Музиканти могли грати в одному стилі, а потім перейти до іншого; інколи різні стилі поєднувалися в одному альбомі.

Велику роль у популяризації цієї течії зіграли відкриття на початку 80-их рр. музичного каналу MTV та винайдення відеокліпів.

Загалом естрада включає різноманітні жанри легкої музики – обробки відомих симфонічних творів, уривки з оперет, пісень тощо. В ХХ ст. мистецтво естради збагатилося за рахунок джазу та поп-музики. Творчість Френка Синатри, Джуді Гарленд, Бетт Мідлер, Барбри Стрейзанд, Лайзи Мінеллі та інших виконавців стала популярною в усьому світі.

Назва поп-музика походить від скороченого "популярна музика". Проте означають ці найменування різні музичні явища. До популярної музики відносять найбільш відомі твори, та ті, що часто використовуються, в тому числі і народні, і джазові, і симфонічні. До неї, у тій чи іншій мірі, можна віднести і творчість Глена Міллера, і навіть Амадея Моцарта. Поп-музикою спочатку (на межі 50–60-их рр.) називали і поп-, і рок-музику. Пізніше ці поняття розділилися. До поп-музики стали відносити розважальну масову музику, призначену для слухача із середнім смаком. На Заході, особливо в США, поп-музикою називають будь-яку музику, продаж платівок якої дозволяє їй попасти в хіт-паради, незалежно від жанру.

У середині 70-их рр. у США на основі соула та фанка складається новий напрям поп-музики – диско (диск, платівка). Мелодично диско сходить до розважальної гілки соула, а ритмічно – до фанку. Це танцювальна музика, призначена в першу чергу для дискотек. Королевою диско вважається американська співачка Дона Саммер.

Хоча музику диско прийнято оцінювати зневажливо, варто помітити, що вона стала першим явищем музичної культури, що не знало расових бар'єрів. Адресований масовій аудиторії, але музично досконалий поп-соул та поп-фанк виконували Тіна Тьорнер, Майкл Джексон, Принс тощо.

На початку 80-их рр. диско перетворюється в євродиско. Відродження напряду було пов'язано з музикою німецького дуету "Modern Talking" та поп-співаками Кайлі Міноуг, Піком Естлі, Сабріною та Донною Саммер.

У 80-их рр., на відміну від попередніх десятиліть, у поп-музиці особливо популярні співаки, що виступають сольо: Майкл Джексон, Мадонна, Принс, Уїтні Х'юстон, Джорж Майкл, Мерайя Керрі та ін.

Сьогодні величезний вплив на аудиторію поп-музикантів здійснюють музичні телеканали. Молодь більше звертає увагу на сюжет побачених кліпів, аніж на музику чи тексти пісень.

Панк показав, що можна вивчити три акорди і стати музикантом. Реп іще демократичніший. Достатньо володіти двома програвачами та деякою фантазією.

Батьківщина репу – бідний район Нью-Йорка – Південний Бронкс. Саме тут на початку 70-их рр., переважно в латиноамериканських та афроамериканських кварталах, виникло явище, яке пізніше почали називати культурою хіп-хопу.

На протигагу комерційному репу на початку 90-их рр. з'являється гангста-реп (гангстерський реп). Для цього напряду характерні більш агресивне звучання та велика кількість ненормативної лексики в текстах, які в основному присвячені кримінальній тематиці та нерідко автобіографічні.

Тож, зробивши висновки, ми бачимо, що музика – це мистецтво творення звуків, які відкривають перед нами величезний світ людських почуттів, настроїв та відчуттів. У всі часи про музику говорити було дуже важко. Більшість музикантів уникають розмов про свою творчість, вважаючи, що вона не піддається поясненню, її треба відчувати. З цієї статті ми дізналися тільки про частину музичних стилів та напрямів – щоб розповісти про всі, не вистачить і цілої книги.

Література

1. Бондаренко В. Энциклопедия популярной музыки / В. Бондаренко, Ю. Дроздов. – Мн. : Экономпресс, 2006. – 479 с.

2. Гершуни Е. Заметки о музыкальной эстраде / Е. Гершуни. – Л. : Сов. композитор, 1963. – 58 с.

3. Орлова И. В ритме новых поколений (Молодежные музыкальные жанры в общей системе современной музыкальной культуры) / И. Орлова. – М. : Знание, 1988. – 54 с.

4. Эстрадное пение. Экспресс-курс развития вокальных способностей / И. О. Исаева. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 319 с. – (Самоучитель).

5. www.nbuv.gov.ua/portal/

6. www.refine.org.ua

УДК 78.071. 2

РЕТРОСПЕКТИВА ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДИ МУЗИЧНОГО СМISЛУ

Назарова І. М.

У статті представлено історичну ретроспективу процесу вивчення природи музичного мистецтва, визначено основні етапи наукового пізнання феномену музичного смислу.

Перебудова системи вітчизняної освіти передбачає реалізацію важливих питань, одним з яких є формування всебічно і гармонійно розвиненої творчої особистості. У розв'язанні даної проблеми особливу роль відіграє музичне мистецтво, яке має найбільш сильний вплив на людину. Актуальність формування досвіду пізнання музичного смислу зумовлена специфікою музичного мистецтва, що впливає на здатність людини пізнавати й осмислювати свій внутрішній та навколишній світ.

Теоретичний аналіз мистецтва музики, її смислу має давні традиції. Починаючи з античності, цей феномен висвітлювався класиками філософської думки: Піфагором, Платоном, Аристотелем, Р. Декартом, Б. Спінозою, Ж.-Ж. Руссо, І. Кантом, Г. Гегелем, А. Шопенгауером, Ф. Ніцше. У сучасній філософії поняття музичного смислу знайшло відображення в дослідженнях М. Хайдеггера, Х. Ортега-і-Гассета, Т. Адорно та інших. Велика увага осмисленню

музичних явищ приділялась російськими та вітчизняними мислителями: Б. Асаф'євим, С. Булгаковим, О. Радіщевим, П. Флоренським, Б. Яворським. Найповніше, на нашу думку, вирішення проблем осмислення музики можна знайти в працях О. Лосева. Складність питання пізнання смислу музики виводить дану проблему за межі виключно музичної теорії і вказує на необхідність пошуку відповідей у філософських вченнях.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз становлення наукової думки щодо розуміння природи музичного мистецтва, висвітлити провідні тенденції історичних шляхів музичного смислотворення.

Перші спроби осмислення явищ музичного мистецтва сягають часів античності. В грецькій міфології можна виявити древнє розуміння музики як магії. Це бачення відображається в міфі про Орфея, який своєю музикою примусив богів відпустити на землю його померлу дружину Евридіку. Уявлення про чарівне, магичне значення музики відбивається і в творах Гомера в образі сирен, які своїм солодким співом заманювали на свій острів подорожніх. Як зауважує Д. Золтаї, "під знаком містично-магічного осягнення музики починається, відповідно, етап розвитку музики, в ході якого людина усвідомлює значення різних музичних форм" [25, с. 14].

Найбільш ранньою школою грецької філософії, в надрах якої отримали розробку найважливіші естетичні поняття, була піфагорійська школа. Прибічники цієї школи вважали, що існує гармонія чисел, закони якої діють у всіх сферах життя, відповідно, і в мистецтві. Вихідний принцип піфагорійців – "все – гармонія і число" – пройшов крізь епоху Середньовіччя і в багатьох своїх положеннях дійшов до наших днів. Таким чином, можна стверджувати, що математична раціоналізація смислу музики, розроблена піфагорійцями, була переважною тенденцією античної музичної культури.

На відміну від різноманітності поглядів античних філософських шкіл, доба середньовіччя вирізнялась єдністю естетичних концепцій, розвиваючись в лоні релігії. Внаслідок цього релігійна ідеологія визначала всю специфіку філософського знання, а світобачення епохи Середньовіччя було теоцентричним. Особливість релігійної філософії була повністю перенесена і на музичну творчість, яка, не маючи самостійного значення, розглядалась лише як відображення вищої божественної сили, а музичне виконання розумілося як звертання до Бога.

У філософському трактаті "Шість книг про музику" Августин останню визначив як науку про гарне моделювання, і тому вона (музика) – спочатку наука і лише потім мистецтво [1, с. 121]. Мислитель робить спробу застосувати піфагорійське вчення про число до аналізу руху, з яким пов'язував музичні звуки. Августин інтерпретував теорію Піфагора у дусі своєрідної числової містики, де "одиниця" – символ Бога – відповідає музиці як цілому. Число "два" – уособлює не тільки небесну, а й людську музику. Особливе місце займає число "три" – воно досконале, бо пов'язується з триєдністю Бога. Початок, середина і кінець музичного твору також відповідають божественній триєдності. Число "чотири" асоціюється в музиці з чотирма євангелістами і чотирма періодами в житті Христа. Число "сім" виражає містичний зв'язок музики з усім всесвітом (сім тонів, сім днів тижня, сім планет).

Не зважаючи на таке геоцентричне обґрунтування, отці церкви не могли не помічати, що музика чуттєва, прекрасна, тому свідомо використовували, базуючись на філософських доктринах, не естетичний підхід до неї, а етичний, підкорюючи її релігійній моралі. З цих самих позицій вони підходили й до критики усієї світської і інструментальної музики. Це прагнення за допомогою музики формувати благочестивого християнина знайшло втілення в музичній практиці церкви і розвивалося християнськими мислителями упродовж всієї доби середньовіччя.

У такий спосіб зародилася нова музична естетика, яка прагнула встановити розбіжність між моральним і аморальним змістом творів мистецтва, а смисл музики отримує таким чином новий, теолого-моралізуючий аспект. Цим починається нова епоха історії розвитку музично-естетичного мислення. Роздуми про моральний вплив музики посідають чільне місце майже в усіх трактатах цієї епохи.

Епоха Відродження – одна з найблисучіших сторінок в історії європейської музичної культури. Як відомо, мистецтво Відродження розвивалося під прапором античної давнини. Це було характерно не тільки для філософії і літератури, й для музики. У зв'язку з цим виникли питання: як співвіднести античну музику із сучасністю? Як, не порушивши канонів гармонії древніх, підкорити її потребам сучасної музики?

Одним з перших до вирішення цих питань приступив Вінченцо Галілей – батько знаменитого астронома, автор двох трактатів з

теорії музики. Вчений негативно ставився до сучасної йому поліфонічної музики, вважаючи ідеалом музику, що базується на простоті й визначеності. "Помилково поступають ті, – наголошує В. Галілей, – хто хоче співати і слухати тільки нові та складні, багатоголосні речі, неначе краса музики залежить від новизни, складності й кількості голосів" [38, с. 515].

Німецький композитор і теоретик Адам де Фульда в трактаті "Про музику" стверджує, що не можна вважати достатньо освіченою людину, яка не займається музикою. "Музика потрібна для збереження тілесного й розумового здоров'я, адже за її допомоги люди природнім способом набувають здатність до справедливості, правильного виконання звичаїв та необхідного керування державою" [38, с. 362].

Вражаючим історичним фактом є цікавість й особиста причетність до музичної творчості вождів гуситського руху, німецької Реформації (Я. Гуса, М. Лютера). Мартин Лютер виступав із запереченням догматики й зовнішньої обрядності католицької церкви, доводячи, що спасіння душі людина може досягнути не посередництвом церкви, а за допомогою внутрішньої віри. Цікавістю до внутрішнього духовного життя людини пояснюється та велика увага, яку богослов приділяв музиці. Великий реформатор писав, що "якби я не був теологом, я скоріш за все став би музикантом" [38, с. 379].

М. Лютер відроджує ідею отців церкви щодо магічної дії музики, згідно якої музика нібито лякає диявола і огорожує людину від дій злого духа. "Моє абсолютне переконання – я не боюся цього стверджувати, – що після теології немає такого мистецтва, яке б могло порівнятися з музикою, оскільки після теології лише вона одна створює те, що викликає теологія, а саме спокій і ясний стан духу; це через те відбувається, що диявол біжить так само від звуків музики, як від слів теології" [38, с. 381]. Лютер мав великий вплив на практику німецької церковної музики і разом з Й. Вальтером видав книгу хоралів, реформував німецьку месу. Ф.Енгельс назвав один із хоралів великого реформатора "Марсельезою XVI століття" [78, с. 4], оскільки в гімн, написаний на основі 46 псалма, вліталась народна пісня. Саме в цей час музика з особливою силою набуває герменевтичних якостей. Це закономірно, адже, герменевтика стала однією з базових засад протестантизму XVI століття і це не могло не вплинути на музику. Геніальний Й. С. Бах усією своєю творчістю тлумачив Євангеліє: виражав афекти, концентрував ідеї в символах.

Таким чином, ренесансна свідомість, що відображувала гармонію людини і природи, розуму і почуття, відкриває простір для нового рівня розвитку музики. В епоху Ренесансу, на основі ідеології гуманізму, музика починає звільнятися від прагматичного призначення і на перший план висувається її естетична функція. Було усвідомлено, що музика здатна не тільки служити засобом керування поведінкою людей, але й відображувати духовний світ людини, навколишню природу і суспільство.

У формуванні новоєвропейської музичної естетики важливу роль відіграли теоретичні традиції і, перш за все, теорія класицизму. Велику увагу проблемам музичної теорії приділяв Д. Дідро. Він писав, що кожній пристрасті притаманна своя інтонація. Інтонація і жест взаємно обумовлюють одне одного. Інтонація – є розсадник мелодії. В зв'язку з цим Д. Дідро вважав, що композитор повинен вивчати всі відтінки людської мови, яка є головним зразком наслідування у музиці. Виходячи з цього, мислитель дає визначення співу як двох ліній, що взаємно перетинаються – мелодії і декламації. "Мову слід розглядати як одну лінію, а спів як іншу, що звивається навколо першої. Чим сильнішою і правдивішою буде мова, праобраз співу, тим в більшій кількості точок її перетне наспів, чим правдивішим буде наспів, тим він буде прекраснішим" [19, с. 103–104].

У своєму творі "Племінник Рамо" Д. Дідро в сатиричному вигляді подає типову для свого часу постать племінника великого Рамо. Це – музикант, який висловлює характерні для Просвітництва думки, на досить високому рівні відображує сутність естетики музики, базуючись на "природності", і у такий спосіб, перетворюється у геніального інтерпретатора нового буржуазного розуміння музики. Автор підводить читачів до думки про необхідність афектів у мистецтві музики і театру. І хоча теорія афектів бере початок від античної і середньовічної естетики, в новоєвропейському мисленні це вчення набуває систематичну форму.

В музикознавстві теорія афектів отримала свій класичний вияв на французькому ґрунті. Засновник раціоналістичної філософії Р. Декарт дав теоретичне обґрунтування цьому вченню. Вже в своєму першому творі "Компендіум про музику" він стверджує, що ціль музики полягає в пробудженні афектів, але всі ці афекти повинні бути упорядковані, приведені у рівновагу, гармонію [73, с. 204]. Цю ж думку Р. Декарт розвиває і у своєму більш пізньому

творі – "Трактаті про пристрасті", де він доводить, що пристрасті повинні бути не пригнічені, гармонізовані, приведені в стан помірності: "пристрасті можуть бути шкідливі для здоров'я, коли вони дуже сильні, і навпаки, корисні, якщо вони помірні" [18, с. 541].

Із просвітительським вченням про афекти пов'язані музично-естетичні погляди І. Канта. Музика оцінюється ним як "мова афектів", тобто смислова комунікація, специфіку якої можна розкрити, тільки уподібнивши її мові. Філософ виходить із аналогії, що "кожен мовний вислів пов'язаний із звуком, який відповідає його смислу; звук так чи інакше позначає афект того, хто говорить і, в свою чергу, породжує у слухачеві афект" [26, с. 347]. Теорія афектів в її просвітницькій формі ототожнює вираз пристрастей і відображення предметного світу, об'єктивні форми і людські відносини, вона робить прогресивну, в історичному плані, спробу відкрити закономірності відображення дійсності у музиці [25, с. 233].

Інтелектуальна атмосфера музичної творчості ХІХ століття свідчить про принципово нову ситуацію в музичному житті і в її теоретичному осмисленні. Музичне мистецтво досягає небувалого розквіту, починається "нова ера музики – музичне ХІХ століття" [6, с. 261], період смислового збагачення всіх музичних жанрів. Значним внеском в розвиток музичної естетики стали праці Г. Гегеля. Порівнюючи організуючий вплив архітектури і музики на простір і час, філософ вбачав у музичного такту те ж призначення, що і у правильності в архітектурі [15, с. 302]. На думку Г. Гегеля, за допомогою музики дух полишає сфери "зовнішньої форми і її наочного вигляду" [15, с. 278]. Саме музика осягає "внутрішній смисл, абстрактне самоспоглядання" [15, с. 291]. Можна сказати, що у такий спосіб музика дозволяє людському мисленню розімкнути кордони наочного вигляду смислу, який був створений за допомогою архітектури, скульптури, живопису і театру.

Своєрідністю розуміння сутності музичного смислу вирізняється концепція А. Шопенгауера, який свою концепцію музики виклав у праці "Світ як воля і уявлення". Філософ вважав, що музика, на відміну від інших мистецтв, відображає не ідеї, а "саму волю, об'єктністю якої правлять і ідеї; саме тому вплив музики значно сильніший і більш проникливий, ніж вплив інших мистецтв: вони говорять лише про тінь, вона ж – про сутність" [75, с. 366–367]. А. Шопенгауер ніби розкриває механізм музичного впливу на світ

смыслів. "З цього інтимного ставлення, що пов'язує музику з істинною сутністю усіх речей, – читаємо у нього далі, – пояснюється і той факт, що коли при будь-якій сцені, ситуації, будь-якому вчинку і події прозвучить відповідна музика, то вона ніби розкриває нам їх таємний смисл і є їх правдивим і кращим коментарем" [76, с. 228].

XX століття ознаменувалося бурхливими соціальними змінами, небувалим розвитком науки, техніки, мистецтва. Ускладнений світ вимагав переоцінки цінностей, породивши нові художні напрямки. У XX столітті відбулися кардинальні зміни в музичному мистецтві, пов'язані з інтенсивним розвитком музичної мови, драматургії, форми. Видатні композитори XX століття – І. Стравінський, С. Прокоф'єв, Б. Барток, Д. Шостакович – точно відобразили в своїй творчості, в першу чергу, в інструментальній музиці, новий світ з його швидкостями, надлишком інформації, індустріальних ритмів, а, головне, – духовний світ сучасної людини в єдності раціонального і емоційного, особистісного і космічного, ліричного і громадянського. "Мистецтво, – зазначає І. Стравінський, – вимагає від митця перш за все повноти свідомості" [60, с. 78].

Разом з тим, в цей час в тісному зв'язку з пошуками "нової музики" виникли руйнівні тенденції. В модерністських експериментах було присутнє те, що Х. Ортега-і-Гасет назвав "дегуманізацією мистецтва". "Від Бетховена до Вагнера основною темою музики було вираження особистих почуттів" [52, с. 244]. "...форма, досягнувши вищої точки, починає перетворюватися в свою протилежність... Потрібно було вигнати з музики особисті переживання, вичистити її, довести до зразкової об'єктивності. Цей подвиг здійснив Дебюсі. Тільки після нього стало можливим слухати музику спокійно, без захвату і без плачу Дебюсі дегуманізував музику, і тому з нього починається нова ера звукового мистецтва" [52, с. 246–247].

Переважаання похмурого колориту, песимістичних настроїв і тривожних, болісних передчуттів, усвідомлення непізнанності і незмінності жорстокого світу – такий емоційний настрій творів модернізму в музиці (А. Шенберг, П. Булез, К. Штокгаузен, К. Пендерецький), що яскраво характеризує трагедію відчуження особистості, саморозірваності її свідомості, краху гуманізму, руху по замкненому колу [45, с. 211].

Осмыслити напрямки нової музики зумів філософ-соціолог Т. Адорно. Мислитель розглядає музику як "слово, яке одночасно і

зрозуміле, осмислене (тому що, прислухаючись до смислу музики, ми ніби знаємо, що суспільство думає про себе), і зашифроване (тому що музику ніяк не "спіймати" на виразному смислі" [2, с. 285]. Ідею Т. Адорно, стосовно пізнання особливих можливостей музики, в ХХ столітті розвиває О. Лосєв. Виділяючи музику серед загальних видів мистецтва, філософ вважає, що "саме становлення лежить в основі музики, а музика в основному і переважно зображує становлення". Мислитель підкреслює, що, на його думку, ця теза "незаперечна і характеризує вона в музиці найголовніше. Мистецтво, яке користується тим чи іншим нерухомим образом (архітектура, скульптура, живопис), не може зображати стихії становлення життя. І тільки музика володіє засобом передавати цю без-образну стихію життя, тобто її чисте становлення" [39, с. 327].

Сучасне музичне мистецтво – досить складне явище і цим самим воно відображає складність нашої епохи. Кожна людина в своїй поведінці повинна пристосовуватися до щоденного розвитку дійсності. Тому не дивно, що музика, перебуваючи в такому рухомому світі, постійно шукає нові форми і смисли. Розвиваючись, музика виступає то в одній, то в іншій смисловій ролі, в кожному музичному творі міститься, часом, безліч смислів. Відповідно, визначення смислу музики пов'язано зі значними труднощами, оскільки смислові значення музики незліченні. У теоретичних підходах сьогодення переважає прагнення інтерпретувати музичний смисл як багатозначний, такий, що не підлягає єдиній закономірності.

Ретроспективний аналіз процесу осягнення специфіки музичного смислу дозволяє виділити основні тенденції формування наукових підходів щодо усвідомлення сутності феномену музичного смислу: раціональну математизацію, теологічну моралізацію, гуманізацію, афектацію, розмикання кордонів смислу музики. Ці тенденції можна вважати провідними, оскільки значною мірою вони притаманні відповідному історичному періоду. Доцільність такої систематизації полягає в можливості розглядати історію музичного смислоутворення не як хаотичний рух, а як соціально зумовлений і системний процес.

Література

1. Августин. Шість книг о музыке / Августин // Музыкальная эстетика западно-европейского средневековья и Возрождения:

[хрестоматия / вст. ст. В. П. Шестакова]. – М. : Музыка, 1966. – 572 с. – (Памятники мировой музыкально-эстетической мысли).

2. Адорно Т. В. Избранное: Социология музыки / Т. В. Адорно. – М. : СПб. : Университетская книга, 1998. – 445 с. – (Книга света).

3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев – Кн. 2: Интонация // Избранные труды. – М., 1957. – Т. V. – 378 с.

4. Гегель Г. В. Ф. Эстетика в 4 т. / Георг Вильгельм Фридрих Гегель; [ред. Мих. Лифшица]. – М. : Искусство, 1968. – Т. 3. – 1971. – 624 с.

5. Декарт Р. Сочинения в 2 т. / Рене Декарт; пер. с лат. и франц. ; [сост. и ред., вступ. ст. В. В. Соколова]. – М. : "Мысль", 1989. – Т. 1. – 1989. – 654, [2] с., 1 л. портр. – (Философское наследие).

6. Дидро Д. Сочинения в 2 т. / Дени Дидро; пер. с фр.; [сост. и ред. В. Н. Кузнецова]. – М. : "Мысль", 1986. – Т. 2. – 1991. – 604, [2] с. – (Философское наследие).

7. Золтаи Д. Этос и аффект. История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля / Денеш Золтаи; [пер. с венг.]. – М. : "Прогресс", 1977. – 371 с.

8. Кант И. Сочинения в 6 т. / Иммануил Кант; пер. с нем. ; [под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гульги, Т. И. Ойзермана]. – М. : "Мысль", 1963. – Т. 5. – 1966. – 564 с. – (Философское наследие).

9. Лосев О. Ф. Музична естетика античного світу / О. Ф. Лосев; [пер. з рос. Є. А. Дроб'язка]; – К. : Муз. Україна, 1974. – 219 с. – (Пам'ятки музичної естетичної думки).

10. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии музыки / А. Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 315–335. – (Мыслители XX века).

11. Модернизм // Эстетика: Словарь / [под общ. ред. А. А. Беляева и др.]. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с. – С. 210–212.

12. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства / Х. Ортега-и-Гассет // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М. : Политиздат, 1991. – С. 230–263.

13. Стравинский И. Ф. Хроника моей жизни / Игорь Стравинский; [пер. с франц. Л. В. Яковлевой-Шапориной]. – Л. : Музгиз, 1963. – 273 с.

14. Шестаков В. П. Очерки по истории эстетики. От Сократа до Гегеля / В. П. Шестаков. – М. : "Мысль", 1979. – 372 с., ил.

15. Шопенгауэр А. О четвероюм корне. Мир как воля и представление. Т. I. Критика кантовской философии / Артур Шопенгауэр; [пер. с нем.]. – М. : Наука, 1993. – 672 с. – (Памятники философской мысли).

16. Шопенгауэр А. Собрание сочинений в 6 т. / Артур Шопенгауэр; пер. с нем. ; [под общ. ред. А.Чанышева]. – М. : ТЕРРА – Книжный клуб; Республика, 1999. – Т. 1. – 1999. – 496 с.

17. Энгельс Ф. Диалектика природы / Фридрих Энгельс – М. : Политиздат, 1953. – 324 с.

УДК 78.071. 2

ВИКОНАВСЬКІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ Ф. ЛІСТА

Пучка В.

У статті аналізується виконавські та педагогічних принципи Ф. Ліста, розкриваються особливості його інтерпретаторської діяльності, унікальної фортепіанної техніки.

У духовному становленні й розвитку людської особистості музичне мистецтво посідає одне з чільніших місць. Органічно впливаючись у емоційну сферу людської свідомості, поглиблюючи сприймання різних життєвих ситуацій і впливаючи на формування характеру, музика виступає знаряддям пізнання й перетворення навколишнього світу, невід'ємною складовою суспільного буття.

Особливе місце в музичній культурі належить фортепіанному мистецтву. Здавня цей інструмент користується популярністю серед багатьох композиторів і посідає перше місце в ієрархії музичних інструментів. Специфічні властивості фортепіано зумовлюють можливість виконувати музику не тільки спеціально написану для цього інструменту, але й велику кількість різноманітної музичної літератури – від супроводів для вокальних, інструментальних, хореографічних композицій до перекладів оперних, симфонічних творів. Універсальні якості фортепіано сприяли зародженню і розвитку більшості новаторських ідей в галузі музики саме в надрах фортепіанного мистецтва.

Історія розвитку фортепіанного мистецтва охоплює близько трьох століть і включає в себе творчу спадщину багатьох композиторів, педагогів, виконавців, дослідників. Особливості формування та проблеми становлення фортепіанного виконавства і освіти різнобічно висвітлюються в працях відомих музикантів минулого та сьогодення (О. Алексєєв, Г. Нейгауз, Н. Кашкадамова, Г. Коган, А. Малінковська, Г. Ципін). Незважаючи на ґрунтовні дослідження, фортепіанне мистецтво потребує подальшого вивчення. На окрему увагу заслуговує творча діяльність видатних музикантів минулого.

Мета статті – висвітлити основні виконавські та педагогічні принципи Ференца Ліста, розкрити сутність його фортепіанної форми та вплив на подальший розвиток фортепіанного мистецтва.

У царині фортепіанного виконавства Ференц Ліст вважається художником-новатором, творчість якого ознаменувала нову еру в музичному мистецтві. На композиторську, виконавську і педагогічну діяльність видатного музиканта вплинули певні художні культури, серед яких особливе значення належить угорській, німецькій, французькій, італійській. Впродовж усього життя Ліст цікавився угорською національною традицією і робив усе можливе для її розвитку та пропаганди.

Важливою складовою творчості Ф. Ліста є його музично-просвітницька діяльність. Просвітницькі погляди піаніста почали формуватись з початку його концертного життя. У роки розквіту виконавської майстерності, Ліст пропагував видатні твори світового музичного мистецтва. Музикант виконував не тільки фортепіанну музику, але й переклади симфонічної, оперної, скрипкової, пісенно-романсної та органної літератури. Саме Ф. Ліст засобами лише одного інструмента відтворював те, що в музиці було найкращим, найвизначнішим, або рідко виконуваним. Визнання фортепіано як інструменту, здатного зосереджувати в собі оркестрове звучання – головна заслуга віртуоза. "В обсязі семи октав фортепіано містить у собі об'єм усього оркестру, і десяти людських пальців достатньо для відтворення гармоній, які в оркестрі можуть бути передані тільки з'єднанням кількох інструментів", – зазначав Ф. Ліст [2, с. 29]. На той період нічого подібного історія музичної культури ще не знала.

Новаторські ідеї художника з особливою яскравістю виявилися в інтерпретаторському мистецтві. Розкриваючи звуковий потенціал фортепіано, Ф. Ліст збагачував засоби музичної виразності

оркестровою звучністю – насиченими tutti, тембральним забарвленням регістрів, вдавався до характерних для доби романтизму прийомів педалізації. Інтерпретаторське мистецтво композитора вирізнялося незвичайною ритмічною свободою, музичний ритм виступає "змістом музики, подібно до того, як ритм віршу втілюється в його смислі, а не у важкому та розміреному підкреслюванні цезури" [1, с. 219].

Ф. Ліст активно пропагував ідею синтезу мистецтв. Композитор стверджував, що час чистих мистецтв закінчився, його творчість тісно пов'язана з живописом, архітектурою, літературою. Саме з цього русла виходять твори "Заручини" (за картиною Рафаеля), "Мислитель" (за скульптурою Мікеланджело), соната (після прочитання Данте). Розкриття широкого кола образів стає можливим завдяки програмному методу, який став основним у творчій діяльності Ф. Ліста.

У мистецтві музичного виконавства існує два способи втілення музичного образу – об'єктивний і суб'єктивний. Згідно об'єктивного, виконавець повністю дотримується вказівок автора, суб'єктивне ж виконання базується на власному відчутті твору інтерпретатором. Ф. Ліст вважав, що поєднуючи ці два способи, виконавець зберігає задум композитора і виражає своє розуміння твору та ставлення до нього. Іноді Ліст робив значні відхилення від оригіналу, але не тому, що йому так хотілось, а для підсилення ефектності. Це були не довільні примхи піаніста, що бажає справити враження, а бажання найповніше розкрити задум автора. Композитор стверджував, що свобода творчості інтерпретатора виявляється не в байдужій заміні, а в розумінні й знанні характеру і стилю виконуваного музичного твору, у прагненні глибше розкрити його зміст. "За моїм талантом я не просто піаніст, який тільки артистично передає творіння Баха, Генделя, Бетховена. Я пишаюсь тим, що я музикант-художник", – писав знаменитий віртуоз [2, с. 43].

Значну роль у формуванні генія Ф. Ліста відіграло вивчення творчої спадщини класиків. Композитор створив значну кількість транскрипцій творів видатних композиторів, серед яких особливо сміливим кроком у творчості новатора були переклади симфоній Л. Бетховена. До виконання цієї музики Ліст підійшов з особливою увагою, підкресливши емоційну напругу, драматизм, зміну настроїв. З дев'ятого століття починається повільне відродження

творчості Й. С. Баха, високу майстерність якого Ліст вбирав усією своєю сутністю. Перекладена Лістом органна музика Баха, зокрема шість прелюдій і фуг, Фантазія і fuga g-moll, стали справжнім скарбом для фортепіанного поліфонічного мистецтва.

Виконуючи твори романтиків, композитор почувався вільно і мав можливість до творчих пошуків. Емоційність, яскраві контрасти, переживання бурхливих вражень є показовими ознаками музичної діяльності віртуоза, які свідчать про свободу творчої особистості. Ліст володів винятковою технікою legato, і полонив майстерністю гри non legato – від важкого portamento до гострого staccato у швидкому темпі. У зв'язку з даними особливостями гри сформувались апікатурні принципи Ф. Ліста. Одним з найважливіших є прийом розподілу звукових послідовностей на дві руки. Саме таким шляхом музикант досягав такої сили і швидкості, котрі вражали сучасників. Також піаніст розвинув прийом перекладання пальців, що надавало цілісності і стрімкості руху.

Значне місце у творчій діяльності композитора посіли угорські концерти 1838 року. Їх успіх і відгуки про виконані твори Л. Бетховена надихнули віртуоза присвятити ціле десятиліття лише концертній діяльності. Емоційність, різноманітність барв, блискуче виконання звукових контрастів, манера викладу музичної думки, спирались на бажання найповніше донести до слухача особливості виконуваного твору, полегшити його сприймання. "Він почав ... Звук його здавався не голосним, але далеко розносився і пронизував. Коли він закінчив, він підняв руку у повітря, і здавалось, що бачиш, як народ на гальорці вбирає звук", – згадує Е. Фей [2, с. 69].

Культура виконання сольних концертів невдовзі вийшла на вищий щабель розвитку. В історії фортепіанного мистецтва Ф. Ліст вважається одним із перших композиторів, який став цілеспрямовано займатися концертною діяльністю. Значним внеском у мистецтво фортепіанного виконавства стало розширення репертуару піаніста. Це були перекладені Лістом твори видатних композиторів – симфонії Л. Бетховена, опери В. А. Моцарта, К. Вебера, вокальні та інструментальні твори Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ф. Мендельсона. Значний відсоток концертного репертуару Ф. Ліста склали відомі твори Г. Генделя, Й. С. Баха, К. Черні.

Майстерно володіючи мистецтвом імпровізації, Ліст впродовж всієї концертної діяльності звертався до цього виду виконавства. На

уміння імпровізації спиралась творча свобода віртуоза. Вивчаючи нові твори, композитор прагнув не лише відчутти суть п'єси, а й знайти нові засоби виразності, розкрити характер, намагався зробити своє виконання більш виразним, образним. Ліст мав звичку створювати імпровізації на теми народних пісень і творів композиторів тієї країни, де проходили його концертні виступи. Як художник-виконавець, Ф. Ліст володів винятковою свободою техніки, виконуючи твори, користувався нею так само легко, як імпровізацією. В цьому музикант вбачав велику силу виконавського мистецтва. Сміливий новатор привніс в інструментальну мелодику елементи мовних інтонацій, принцип монотематизму, широко використовував контрастні зіставлення.

Важливим у сфері виконавської майстерності є питання про доцільність сильного емоційного переживання інтерпретатора під час виконання твору в присутності публіки. Чим багатішим ставав сценічний досвід, тим більше Ф. Ліст звертався до публіки, викликаючи у неї почуття захоплення музикою. Композитор володів незвичайним мистецтвом впливу на публіку, про що свідчать відгуки його сучасників. "Коли Ліст грає пасаж-перле, він часто дивиться на мене і посміхається, – пише учениця композитора Емі Фей, – щоб подивитися, чи оцінила я це. Але я сумніваюся, чи відчуває він сам якийсь хвилювання, у той час, як він пронизує нас наскрізь своїми емоціями. Він просто слухає кожний тон, знає точно, який ефект він повинен здійснити і як це зробити. Дійсно, в ньому фактично дві людини: слухач і виконавець"[2, с. 70]. На сцені образ Ліста, його міміка, манери виражали ті почуття, що мали відчувати слухачі. "Треба чути, а також і бачити Ліста, – писав Р. Шуман, – якщо його не бачити, то більша частина поезії втрачається" [2, с. 70]. Такі висловлювання свідчать не тільки про віртуозність, а й про високу акторську майстерність видатного виконавця.

Значний внесок зробив Ф. Ліст у фортепіанну педагогіку. Основу навчання композитор вбачав у вихованні артиста, як мислячого художника, який здатний цінувати прекрасне. Ф. Лісту належать слова, які могли б стати девізом і для сучасного педагога: "Для художника більше недостатньо однієї лише спеціальної освіти, однібічного уміння й знання – разом з художником повинна підніматися й освічуватися людина, повинен, перш за все, вдосконалюватися дух, необхідно вчитися мислити й судити, словом, треба

мати ідеї, щоб привести у відповідність струни своєї ліри зі звучанням часу" [1, с. 221–222]. Окремі принципи навчання музикант вбачав у розвитку віртуозності, основою якої є вивчення труднощів. Ліст розмежовував їх на чотири класи – октави і акорди, тремоло, подвійні ноти, гамми і арпеджіо. Головною особливістю є те, що свою класифікацію він починає з крупної техніки, якій приділяв особливу увагу і в роботі над власною майстерністю.

Своєю різнобічною і продуктивною діяльністю Ліст зробив значний внесок і вплинув на подальший розвиток фортепіанного мистецтва. Його інтерпретаторська діяльність дала поштовх музично-просвітницькому руху і ствердженню нового погляду на фортепіано як на універсальний інструмент.

Література

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства / Александр Дмитриевич Алексеев. – В 3-х ч. – Ч. 1, 2. – 2-е изд., доп. – М. : Музыка, 1988. – 415 с.
2. Будяковский А. Е. Пианистическая деятельность Листа / А. Е. Будяковский. – Л. : Музыка, 1986. – 88 с.
3. Рабинович Д. А. Исполнитель и стиль / Давид Абрамович Рабинович. – М. : Советский композитор, 1979. – 319 с.

НАШІ АВТОРИ

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.

Внучкова Д. С., студентка факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Водоп'янова П. В., викладач фортепіано Дніпропетровського педагогічного коледжу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Волосок О. М., концертмейстер кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Гринь С. О., студентка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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., викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Деменко Н. М., викладач-методист вищої категорії Лебединського педагогічного училища А. С. Макаренка.

Довгаль С. О., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Долматова М. П., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дорохін В. Г., заслужений артист України, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дорохіна Л. О., кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дручик Д. М., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дудка А. Г., магістрантка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кавунник О. А., кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кафтанова С. В., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Коваль О. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Коробка В. І., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Крицький В. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Крутько Н. В., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кузик В., доктор філософії з мистецтва, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник відділу музикознавства ІМФЕ імені М.Т.Рильського.

Кузьменко С. Г., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Курсон В. М., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Любімова О. О., ст. викладач предметно-циклової комісії (народні інструменти) Комунального Вищого Навчального Закладу Київської обласної ради ("Коледж культури і мистецтв")

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.

Марченко С. В., магістрантка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Матвієнко С. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Медвідь Я. П., викладач-методист Дніпропетровського педагогічного коледжу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Мезіна С. С., магістрантка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Назарова І. Н., муз. керівник ДНЗ № 9 м. Малина, Житомирської області.

Остапенко Н. І., ст. лаборант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Ощепков Д., студент факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Паламаренко О. О., магістрантка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Пархоменко О. М., аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Полянський В. В., ст. викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки.

Пучка В. І., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Рабінчук М. Ю., магістрантка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Разон І. В., ст. викладач вищої категорії дитячої школи мистецтв при Ніжинському училищі культури і мистецтв імені Марії Заньковецької.

Раструба Т. В., аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ревенчук В. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Романенко А. Р., викладач музики Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка.

Романова Т. В., голова циклової комісії викладачів музики, викладач методики музичного виховання Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка.

Ростовська І. О., кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовська Ю. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії 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.

Салій Л. В., магістрантка 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.

Спілюті О. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Татарнікова А. А., викладач Одеського училища мистецтв і культури ім. К. Ф. Данькевича.

Топчий Б. А., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Хоменко А. Б., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Хоменко З. В., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Чепурна Л. Є., магістрантка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Шматок І. П., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Штурман Н. О., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Щербініна О. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Яміна Я. О., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ярешко В. І., старший викладач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 8

Технічний редактор – Сливко В. П.
Верстка, макетування – Мачужак Н. В.
Книга друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку	Формат 60x84/16	Папір офсетний
Гарнітура Times New Roman	Обл.-вид. арк. 21,09	Тираж 65 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 23,71	



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.