

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 6

Ніжин – 2011

УДК 78(082)
ББК 85.31я43
П 78

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
Протокол № 10 від 02.06.2011 р.

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор Національного університету імені
М. П. Драгоманова **Щолокова О. П.**,
кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя **Коваль О. В.**

П 78 Проблеми мистецької освіти : [збірник науково-методичних статей]. –
Вип. 6 / відп. ред. О. Я. Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДУ
ім. М. Гоголя, 2011. – 297 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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<i>Ростовська Ю.О.</i> Проблема розвитку особистості майбутнього вчителя мистецтва	6
<i>Кузик В.В.</i> Педагогічні засади Дмитра та Левка Ревуцьких у контексті формування музичної освіти України 20–30-х рр. ХХ ст.	14
<i>Ростовський О.Я.</i> Педагогічні ідеї В.М.Верховинця і сучасність	25
<i>Гусейнова Л.В.</i> До сутності поняття "інструментально-виконавська діяльність"	34
<i>Коваль О.В.</i> Б.М.Теплов – фундатор теорії музичних здібностей.....	43
<i>Морозова О.О.</i> Теоретичні засади формування педагогічної спрямованості особистості вчителя музики.....	48
<i>Кіреєва В.Г.</i> Музична освіта нового часу	52
<i>Мірошник О.Г.</i> До сутності поняття "музично-естетичні здібності"	57

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Щербініна О.М.</i> Розвиток творчої активності студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки	65
<i>Крицький В.М.</i> Методика формування алгоритму осягнення художньо-змістової сутності музичних творів у студентів у процесі музично-виконавської підготовки.....	73
<i>Сливко С.А.</i> Діагностика сформованості музично-слухової активності студентів у процесі музично-виконавської підготовки	86
<i>Ревенчук В.В.</i> Читання нот з аркуша як педагогічна проблема	95
<i>Вергунова В.С.</i> Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики: методичні аспекти.....	100
<i>Берега О.В.</i> Креативність як складова музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів початкових класів.....	107
<i>Деменко Н.М.</i> Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музики у процесі вокальної підготовки.....	112
<i>Хоменко З.В.</i> Мистецтво диригування як спосіб самопізнання майбутніх учителів музики	117
<i>Сивак В.М.</i> Психолого-педагогічні особливості виховання диригента	121

Чедрик Т.В. Ансамблева гра у класі музичного інструменту як засіб фахової підготовки майбутнього вчителя музики.....	126
Яницький Т.Й. Методичні аспекти виховання студента-бандуриста.....	133
Пархоменко О.М. Балетмейстерська підготовка майбутніх хореографів у системі вищої педагогічної освіти.....	137
Долматова М.П., Ярешко В.І. Процес естетичного розвитку студентів засобами мистецтва слова на заняттях з іноземної мови	142

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Шевчук М.О. Особистісно орієнтований підхід на основі експресивних мистецтв у роботі вчителя музики сучасної школи з учнями молодшого шкільного віку.....	149
Ростовська І.О. Методичні основи навчання дітей гри на фортепіано.....	156
Кавун О.В. Ігрові методи як чинник формування виконавської техніки учня-піаніста	167
Шклярєнко А.А. Проблема творчого розвитку учнів у теорії та методиці музичної освіти.....	172
Євлах А.М. Педагогічне обґрунтування використання фольклору у вихованні молодого покоління	182
Пархоменко Л.В. Чисте джерело натхнення: з досвіду роботи заслуженого вчителя України В.І.Бурноса (школа гімназія м.Носівки)	188
Астраханський В.Б. Організація музично-естетичної освіти у дитячій хоровій школі.....	192
Ожема В.А. Масова музична освіта в Україні: ретроспективний аналіз	197

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

Ляшенко Т.В. Питання теорії та практики фортепіанного виконавства на прикладі вивчення творів віденських класиків	207
Кавунник О.А. Творчість композиторів Ніжина в контексті загальноукраїнських музично-освітніх традицій ХХ – початку ХХІ ст.	211
Шейко О. Традиції сімейного музикування на Чернігівщині у другій половині ХІХ ст.....	221
Хоменко А.Б. Вокально-виконавські та педагогічні принципи заслуженої артистки України М.Ф.Бровченко	228

Снівак А.А. Історичні передумови розвитку вокального мистецтва України у першій половині ХХ ст.....	235
Гулицька Л.О. Камерний жанр у концертній діяльності видатної оперної співачки Соломії Крушельницької	241
Сазонов В. З історії становлення одеської вокальної школи.....	246
Павленко О.М. Історичні аспекти становлення джазової імпровізації.....	251
Шевчук П.Г. Ретроспектива становлення теорії та методики фортепіанної освіти.....	260
Ваніна І.Є. Сутність професії концертмейстера та історія її становлення	266
Кафтанова С.В. Причасний вірш та його музичне втілення	273
Максименко В.І. Західноєвропейське танцювальне мистецтво ХVІІ–ХVІІІ ст.	282
Довгаль О.О. До сутності поняття "субкультура"	291

РОЗДІЛ I

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

Ростовська Ю.О.

У статті розкрито такі важливі особистісні якості сучасного вчителя мистецтва, як педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, педагогічні переконання; розглянуто особливості їх формування у майбутніх учителів. Підкреслено, що системотвірною якістю особистості вчителя є педагогічні переконання, які є основою для вироблення принципів художньо-пізнавальної і художньо-освітньої діяльності, світоглядної позиції, постановки цілей, визначення шляхів і способів їх досягнення, соціальної активності, педагогічної спрямованості, ціннісних орієнтацій.

В умовах методологічної переорієнтації навчального процесу в загальноосвітніх школах, активізації тенденцій особистісно орієнтованого навчання і виховання дітей оновлюються й погляди на цілі, зміст, технологію мистецької освіти дітей. Тому стратегічним завданням педагогічних мистецьких закладів стає підготовка вчителя, здатного перетворити засвоєння мистецтва на дієвий засіб художньо-творчого розвитку учнів.

Особистість учителя є внутрішньою цілісністю, де професійне й особисте "Я" тісно пов'язані системою цінностей. Учитель виступає як людина, орієнтована на добровільне виконання певних соціально-моральних функцій у суспільстві, як індивідуальність зі своїми можливостями і здібностями. Тому неможливо розглядати психолого-педа-

гогічні якості вчителя поза розвитком його особистості. По-перше, він засвоює необхідні знання, вміння і навички лише в особистісному контексті. По-друге, оволодівати професійною майстерністю можна лише на індивідуально-творчому рівні, адже будь-які знання, перш ніж втілитися в педагогічну практику, "пропускаються" крізь емоційно-ціннісні "фільтри" особистості.

Виходячи з цього, особистість учителя мистецьких дисциплін є цілісним динамічним утворенням, основою якого є естетичні й педагогічні переконання, загальний і художній світогляд, художньо-творчі потреби, ціннісні орієнтації, спонуки мистецько-педагогічної діяльності, які складають її соціальну та професійну позицію, що виступає показником професіоналізму вчителя. Серед значущих якостей особистості сучасного вчителя мистецьких дисциплін особливо виділяються його *педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, педагогічні переконання.*

Педагогічна спрямованість учителя розглядається по-різному: як стійке позитивне ставлення до професії вчителя, позитивне переживання всього, що пов'язане з цією професією; сталий інтерес до педагогічної діяльності, відповідальність за її результати, цілеспрямованість в оволодінні основами педагогічної майстерності; інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною діяльністю тощо. Об'єднують ці підходи домінуючі ставлення і мотиви, які мають вирішальний вплив на діяльність і поведінку людини.

Спонукаючи педагогічну діяльність можуть одночасно багато мотивів, але найважливіше те, який з цих мотивів є головним, провідним, оскільки саме провідний мотив надає суб'єктивного, особистісного смислу діяльності: який провідний мотив, такий і той смисл, який вона має для людини. Показником педагогічної спрямованості вчителя мистецьких дисциплін виступає інтерес до педагогічної професії, зокрема, усвідомлення своїх художньо-творчих можливостей і здібностей, мотиви обрання професії педагога-митця; сформованість потреби навчати і виховувати дітей засобами мистецтва.

Першокурсник приходить до педагогічного вузу, вважаючи, що обрана ним професія вчителя музики (хореографії) бажана для нього, адже, маючи початкову мистецьку освіту (музичну, хореографічну тощо), він має уявлення про її сутність і бачить себе в бажаній якості. Важливо, щоб і після закінчення вузу в нього було переконання, що він потрібен обраній справі, готовий служити їй, що свідчитиме про

його особистісну зрілість як фахівця, сформованість ціннісних орієнтацій.

Поняття "*ціннісна орієнтація особистості*" безпосередньо пов'язане з філософською категорією "*цінність*", що позначає позитивне чи негативне значення явищ дійсності. Що саме вважати за *добре і зле, моральне й аморальне, прекрасне і потворне* залежить від того, **які цінності** становлять основу світогляду особистості, **яким орієнтирам** вона надає перевагу в ієрархії цінностей.

Істотним у цінностях є ступінь вираження духовного багатства особистості. З одного боку, цінності є *результатом* засвоєння людиною певного предмета або явища, а з іншого – *інструментом* цього засвоєння, що постає як основа і критерій виявлення властивостей предмета під час оцінювання.

Існування цінностей пов'язане з особливою здатністю людської свідомості відображати та фіксувати значення духовних або матеріальних, реальних або уявних об'єктів для задоволення потреб та реалізації інтересів. Їх формування – процес досить складний і багатогранний.

Кожна людина має свій набір життєвих цінностей, одні з яких для неї є вирішальними, а інші – похідними. Ієрархія цінностей будується за ступенями їх значущості для існування людини. Вони підпорядковані принципу субординації, де кожна цінність належить до певної вищої цінності й відіграє роль засобу або умови.

Зрозуміло, що ціннісна ієрархія людини не є незмінною, а перебудовується впродовж усього життя. В деяких ситуаціях на перший план можуть виходити цінності, які зовсім не є основними регуляторами життя людини. Але загалом можна стверджувати про наявність у кожної людини більш-менш складеної, хоча й не завжди усвідомленої системи пріоритетів, які визначаються залежно від цінностей соціальних.

Власне соціальні цінності – це життєві, моральні та естетичні вимоги, які вироблені людською культурою і визнаються в суспільстві як загальнозначущі. Окрема людина не творить соціальні цінності, але має можливість обирати, які з них є для неї найбільш значущими.

Ті соціальні цінності, які виступають для людини як стратегічні цілі її діяльності, посідають найвищий, визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі, оскільки виконують функцію довгострокового визначення поведінки, діяльності й життя людини взагалі (або значних етапів її життєвого шляху), роблячи життя людини

осмисленим і послідовним, визначаючи зміст і спрямованість більш конкретних регуляторів – потреб, мотивів, інтересів. Тому в будь-якому суспільстві ціннісні орієнтації як елементи саморегуляції поведінки особистості є засобом виховання, засобом цілеспрямованого впливу.

Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя мистецтва – це такі соціальні й художньо-естетичні цінності, які виступають для нього як стратегічні цілі його мистецько-освітньої діяльності й впливають на зміст і спрямованість його духовних потреб, мотивів та інтересів. Вони відображають загальний та естетичний розвиток особистості, є основою взаємодії з естетичними цінностями.

Формування ціннісних орієнтацій – процес досить складний і багатогранний. Він визначається співвіднесеністю художніх творів з потребами особистості й супроводжується впливом на її емоційну сферу, яка сприяє визначенню значущості мистецьких явищ. Основою формування досвіду ціннісного ставлення до мистецтва є художньо-творча діяльність. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає смисложиттєва активність студентів, спрямована на накопичення художніх вражень, набуття знань про мистецтво і вмінь художньої діяльності, на основі яких здійснюється ціннісне ставлення до творів мистецтва.

У широкому діапазоні усвідомлених і визнаних цінностей важливе місце посідають педагогічні переконання вчителя, які дозволяють йому додержуватися правильних орієнтирів у своїй діяльності, вірити у перетворювальну функцію навчання, виховання і розвитку дітей, бачити діалектику педагогічного процесу, його внутрішній суперечливий характер, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях і правильно їх інтерпретувати. Рівень сформованості педагогічних переконань характеризує ступінь підготовленості вчителя до освітньої роботи в школі.

Філософська наука під переконанням розуміє інтелектуально-емоційне ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного) через єдність доведення і віри [8, с. 485]. Переконання є центральним елементом свідомості й самосвідомості особистості.

Утворюючи упорядковану систему поглядів (політичних, філософських, естетичних, професійних, наукових тощо), сукупність переконань, поряд із принципами та ідеалами, виступає як світогляд, який є формою суспільної самосвідомості людини, через яку вона

сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності; визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому. Наявність стійких переконань свідчить про високий рівень активності особистості, мірилом якої є органічна єдність знань, переконань і практичної дії [4, с. 413].

Психологи розглядають переконання як специфічний компонент структури світогляду особистості; як усвідомлену потребу, яка спонукає особистість до дії відповідно до свого життєвого досвіду і ціннісних орієнтацій [3, с. 139]; як психічний стан, який характеризується стійкими поглядами, щирою впевненістю у правильності своїх думок і поглядів; як суб'єктивну готовність особи до діяльності [5, с. 123]; як стійку якість особистості, яка виражає її готовність до застосування знань у якості регуляторів своєї свідомості й поведінки [1, с. 9]. Незважаючи на різні підходи до визначення сутності переконань, спільним для них став розгляд переконання в єдності трьох компонентів – інтелектуального, емоційного і поведінкового. Відмінність авторських позицій виявляється у питанні співвідношення між цими компонентами при визначенні конкретних показників їх вияву.

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

Необхідним методологічним принципом аналізу переконань є принцип особистісного підходу. Суть цього підходу полягає в розумінні особистості як пов'язаної сукупності внутрішніх умов, які є структурою її властивостей і якостей, через які переломлюються усі зовнішні впливи. Тому будь-який психічний процес, стан або властивість, сама діяльність людини, в якій ці психічні явища виявляються, можуть бути зрозумілі тільки у зв'язку з їх особистісною обумовленістю.

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 людини. Однак, на відміну від знань, переконання завжди мають особистісний ха-

ракти. Якщо про знання людини можна судити за її судженнями, то про переконання – тільки за її справами. Тому переконання включають у себе вольовий компонент, тобто готовність реалізувати відповідну ідею, виконати певну дію.

Знання й переконання, будучи елементами світогляду, розрізняються за способом утворення і функціонування в структурі світоглядної діяльності. Знання виступають засобом розпізнавання, виділення певних об'єктів і оперування ними в розумовому плані, виконують пізнавальну роль. Переконання виконують іншу роль, адже за їх допомогою реалізується зв'язок значень, які засвоюються, з особистою зацікавленістю в їх набутті та застосуванні [1, с. 36]. Отже, знання стають переконанням лише тоді, коли збагачуються вольовим ставленням особистості до змісту цих знань і практичних результатів, які випливають з них. Це ставлення виявляється у поведінці особистості: *дії* або *протидії* як двох полюсів активності. Обов'язковими елементами переконань є, по-перше, певна сукупність знань (концепція), по-друге, діяльно-вольове ставлення до них. Окремо слід виділити ціннісні орієнтації, під впливом яких людина обирає певні ідеї, концепції.

У структурі особистості вчителя переконання як компонент світогляду відіграють величезну роль, виконуючи в ньому свої специфічні когнітивну, емоційну і спонукальну функції. Вони полягають не тільки у виокремленні необхідних провідних мотивів педагогічної діяльності (професійні інтереси, цінності, педагогічні схильності, здібності тощо), але й у безпосередньому спонуканні до такої діяльності. При цьому педагогічні переконання виступають регулятором поведінки вчителя у мінливих педагогічних ситуаціях.

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 педагогічної діяльності, установкою та готовністю до вчительської праці, стійким способом поведінки; визначається рівнем розвитку педагогічних знань і формується на основі суспільного досвіду та усвідомлення значущості мети професійної діяльності.

Оскільки йдеться про педагогічні переконання майбутніх учителів мистецьких дисциплін, вони тісно пов'язані з їхніми естетичними переконаннями, художньо-естетичною культурою. Художньо-естетичні переконання включають у себе усвідомлення прекрасного в мистецтві, особистісне сприйняття естетичних цінностей, емоційний відгук на художні твори, потребу діяти "за законами краси".

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.

На важливості формування педагогічних переконань наголошував К.Д.Ушинський: "Найголовніша дорога людського виховання є переконання, а на переконання можна тільки діяти переконанням. Будь-яка програма викладання, будь-який метод виховання, яким би хорошим він не був, не перейшовши в переконання вихователя, залишиться мертвою літерою, що не має ніякої сили в дійсності" [7, с. 15].

На думку Л.Толстого, не той учитель, що одержав виховання і освіту, а той, у кого є внутрішня переконаність у тому, що він є, повинен і не може бути іншим [2, с. 34]. Наявність таких переконань спонукає педагога шукати причини певних відхилень у розвитку учнів, знаходити шляхи послаблення дії негативних впливів і сприяти різнобічному розвитку школярів.

Процес формування педагогічних переконань яскраво розкрив В.О.Сухомлинський. Основою їх формування він вважав педагогічні ідеї, які спонукають учителя до аналізу своєї діяльності. "Питання, що запалює іскру творчості, виникає тоді, коли ти хочеш бачити свою справу, свою працю, результати своєї праці кращими, ніж вони є в даний час, коли тобі не дає спокою думка: чому твої зусилля не приводять до того, до чого вони, здавалося б, повинні привести?" [6, с. 406]. У процесі пошуку відповіді на це питання, аналізу своєї діяльності й формуються переконання. Педагог підкреслював: "З кожного педагогічного переконання повинні робитися практичні висновки, кожне переконання вимагає тривалої, копіткої роботи, необхідної для того, щоб ідея перетворилася в практичні справи" [6, с. 410].

Отже, провідні ідеї, що визначають загальну спрямованість діяльності вчителя, мають стати його особистими педагогічними

переконаннями, підґрунтям його педагогічного кредо (наприклад, ідеї розвивального навчання, педагогіки співробітництва, гуманізації педагогічного процесу тощо).

Співвіднесення цих думок з передовою практикою підготовки майбутніх вчителів показує, що формування педагогічних переконань може здійснюватися не лише при вивченні педагогічних дисциплін. Сильним імпульсом для активізації цього процесу служить пробудження в студентів інтересу до вивчення фахових мистецьких дисциплін, насамперед фахових методик.

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.

Отже, становлення педагогічних переконань майбутнього вчителя мистецтва зумовлено розвитком його як особистості, що володіє унікальним, динамічним співвідношенням ціннісних орієнтацій, естетичних і мотиваційно-вольових переживань, змістовою спрямованістю прагнень, способами засвоєння мистецьких знань і їх реалізації в художньо-педагогічній діяльності, життєвим досвідом тощо.

Такі якості особистості сучасного вчителя мистецьких дисциплін, як педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, педагогічні переконання взаємодоповнюють одна одну, забезпечуючи плідну професійну діяльність. Системотворною якістю особистості вчителя, на наш погляд, є саме педагогічні переконання, які поряд із знаннями, почуттями і волею виступають головним елементом його самосвідомості. Це виражається в здатності до самопізнання, самоаналізу, самокритики, самооцінки, на основі яких усвідомлюється рівень знань, досвіду, характер можливостей, які, у свою чергу, стають основою для вироблення принципів художньо-пізнавальної і художньо-освітньої діяльності, світоглядної позиції, постановки цілей, визначення шляхів і способів їх досягнення, соціальної активності, педагогічної спрямованості, ціннісних орієнтацій.

Література

1. Залесский Г. Е. Психологические вопросы формирования убеждений / Г. Е. Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 120 с.
2. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін у системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка. – Херсон, 1995. – 104 с.
3. Психология личности : словарь-справочник / [под ред. П. Горностая и Т. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
4. Психология : словарь / [под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976.
Т. 4. – С. 393–626.
7. Ушинский К. Собрание сочинений : в 11 т. – М.-Л. : Изд-во АПН, 1948.
Т. 2. – 655 с.
8. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Вид-во УРЕ, 1986. – 800 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДМИТРА ТА ЛЕВКА РЕВУЦЬКИХ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ 20–30-Х РР. ХХ СТ.

Кузик В.В.

Стаття присвячена висвітленню складових педагогічної системи видатних музикантів, професорів Дмитра та Левка Ревуцьких. Вперше анонсуються їх навчальні курси "Вокальні декламації", "Історія пісні", "П'ятирічка вокального репертуару".

Історія схильна до ремінісценцій, коли ідеї та ситуації нового часу перегукуються з минулим. Добре, коли краще з того минулого може стати у пригоді сьогоденню і коли через довгі десятиліття примусового забуття ми творчо осмислимо здійснене нашими попередниками. Такого переосмислення потребує і педагогічний досвід видатних

діячів української культури братів Дмитра Миколайовича та Левка Миколайовича Ревуцьких. Кожен з них мав свій особистий яскравий талант: старший брат Дмитро Миколайович (1881–1941) – історик культури, лисенкознавець, фольклорист, перекладач; молодший – Левко Миколайович (1889–1977) – знаменитий композитор, піаніст, академік АН України. Та обидва прославилися як видатні педагоги, які ще у перші десятиліття ХХ ст. започаткували суттєві напрямки національної освіти. І хоча вони викладали різні дисципліни, однак кардинальні принципи педагогіки у них були спільними. Досить часто вони поєднували свої зусилля – і то давало добрі результати, можливо тому, що брати мали різні психічні натури – Дмитро Миколайович був явним екстравертом, а Левко Миколайович – інтровертом, а співпраця такої пари завжди гармонійна й творча. Особливо плідним був період спільної роботи братів Ревуцьких у Музично-драматичному інституті ім. М.Лисенка (1923–1932), коли втілювалися великі просвітницькі ідеали так званої "добі українізації" і педагогіка у гуманітарних закладах була насамперед орієнтована на формування національної свідомості учнів та засвоєння тогочасної передової системи знань.

Провідною ідеєю у діяльності братів Ревуцьких було продовження педагогічних традицій Миколи Віталійовича Лисенка, які ґрунтувалися на глибокому вивченні фольклорних надбань. Ці знання молодий студент Дмитро Ревуцький перейняв під час співок університетського хору, яким керував Микола Лисенко (1903–1906, Дмитро був помічником старости хору), а гімназист Левко Ревуцький у 1908–1909 роки брав уроки у Миколи Віталійовича. Разом з тим талант Левка розвивав вже у консерваторії видатний майстер Р.М.Глієр, а успіхами молодого філолога Дмитра Ревуцького пишалися відомі професори Київського університету В.Перетц та А.Лобода.

Першим на шлях педагогічної діяльності став Дмитро. Зрештою, він свідомо готував себе до цього (на відміну від Левка) ще у студентські роки. Та після закінчення університету його вельми помітне "україно-фільство" стало на заваді у працевлаштуванні в Україні, і він змушений був чотири роки за контрактом викладати у Ревелі (тепер Таллінн, Естонія, блискуче знання німецької мови дозволило йому викладати як класичну німецьку, так і російську словесність). Лише у 1909 р. на запрошення директора 7-ї гімназії В.Науменка він повертається у Київ. Отже, засади педагогічної діяльності Д.Ревуцького почали формуватися ще у дореволюційні роки, коли він був скромним гімназійним учителем словесності.

"Як умів цей чоловік жвавити свої "уроки" – то розмовою про те-нівські лекції з мистецтвознавства, то читанням якогось вірша, зовсім не визначеного в програмі, але по'язаного з темою лекції, – згадував колишній учень Дмитра Миколайовича видатний поет Максим Рильський. – Справжнім святом бувало, коли "Мікеша" збирав нас (іноді кілька старших класів разом) у гімназичній залі, сідав до піаніно і, сам собі акомпануючи, виконував російські і українські пісні та думи. Треба пам'ятати, що за тих часів самі слова Україна, українська мова, українська література були під забороною, що за саме тільки вживання української мови деякі вірнопіддані директори гімназій та покірні їм педагогічні ради виключали іноді учнів з гімназій. Отже, те, що Дмитро Миколайович знайомив нас з українськими думами, було на тодішні часи неабиякою сміливістю"¹. (Думається, такої сміливості Дмитру Миколайовичу надавало відчуття власної національної гідності, що плекалося у родині Ревуцьких – нащадків славних родів запорізького військового товариша Петра Ревухи, запорізького полковника Івана Стороженка та й, зрештою, славного гетьмана Богдана Хмельницького).

Від 1918 р. Дмитро Миколайович активно включився у будівництво нової української школи. Він – один з перших професорів новоствореного Муздраміну ім. М.Лисенка, де викладає орфоепіку. А оскільки не було на той час ніякого відповідного підручника, то видає свою й сьогодні актуальну книгу "Живе слово. Теорія виразного читання..." (1920), за якою студенти – майбутні актори драматичного театру – вчилися правильної української вимови. Він розробив і видав у тяжкий рік становлення першої Української республіки – 1919 – фундаментальну працю "Українські думи та пісні історичні". "Книжку цю призначав автор для школи, – пише Дмитро Миколайович у своєму Передньому слові. – Приступаючи до неї не мав він на меті робити якоїсь виключно наукової розвідки, а хотів лиш стати до помочі вчителів або й учнів. Тому вибрав він кращі по своїй уподобі варіанти дум та пісень історичних і додав до них те, що можна було зібрати при надзвичайно тяжких умовах сучасного життя"². Зазначимо, що музичний матеріал – хорові розкладки деяких історичних пісень спеціально для цього видання здійснив Левко Миколайович Ревуцький – і то була перша публікація його нотного доробку.

¹ Рильський М. Учителю словесності / М. Рильський // Вечірній Київ. – 1964. – 1 лютого.

² Ревуцький Д. Українські думи та пісні історичні / Д. Ревуцький. К., 1919. – С. 1.

Дмитру Миколайовичу – людині широкої ерудиції – завжди було тісно у тенетах дріб'язковості та провінціальності, на які так зводилася українська культура поч. ХХ ст., хоча й не з власної волі. Його думки були співзвучні словам Миколи Хвильового: "Коли ми беремо курс на західноєвропейське мистецтво, то не з метою припрягти своє мистецтво до якогось заднього воза, а з метою освіжити його від задушливої атмосфери позадняцтва"¹.

Тож з метою позбутися рутинного провінціоналізму й досягнути вершини світового мистецтва, а саме – вокального, Дм.Ревуцький згуртував навколо себе гроно поетів – Бориса Тена (М.Хомичевського), М.Зерова, П.Пилиповича, М.Рильського, – і вони у 1922 р. утворили при Всеукраїнському музичному товаристві ім. М.Леонтовича "перекладацький цех", який активно працював над виданням пісень, романсів, оперних лібрето зарубіжних авторів. Тобто створили "україномовний простір" у сфері високого мистецтва – чого нині нам так бракує!

Ця перекладацька діяльність була тісно пов'язана з навчальним процесом у Музично-драматичному інституті, де Дм.Ревуцький увів спеціальний курс **Історія Пісні** з циклом вокальних демонстрацій. І це зрозуміло, адже вокал був "коником" Дмитра Миколайовича – він мав голос, близький за тембром до Собіновського, хоча й невеликої сили – камерний, але гарної постановки, тож любив ілюструвати свої лекції власним виконанням вокальних творів (до того ж пристойно грав на роялі, хоча здебільшого йому акомпанував піаніст, професор Муздраміну Кость Регаме, а іноді й брат Левко). Силами викладачів та студентів Муздраміну ім. М.Лисенка було проведено ряд концертів вокальної музики різних епох, які перегукувалися тематично з проведеним у 1923–1928 рр. циклом сольних лекцій-концертів "Музично-історичні демонстрації" видатного піаніста й педагога Г.Беклемішева.

Привертає увагу розробка Дм.Ревуцьким у 1929 р. навчального курсу "П'ятирічка вокального репертуару", рукопис якої вдалося розшукати у архівах. "При Музично-драматичному інституті ім. Лисенка, – пише Дмитро Миколайович, – на вокальному відділі читається курс історії всесвітньої пісні, курс, якого не ведеться ні в Москві або Ленінграді, ні де-небудь за кордоном, бо всюди до вокальної музики, до пісні торкаються тільки побіжно, викладаючи загальну історію музики.

¹ За кн. : Липа Ю. Призначення України / Ю. Липа. – Львів, – 1992. – С. 19.

Крім згаданого вище курсу, в Інституті є ще рівнобіжний художньо-ілюстративний курс "Вокальні демонстрації", де щотижня для всього студентства виконуються виключно українською мовою за історичним порядком 12–20 нових пісень (головний виконавець проф. М.Филимонов, почасти студенти вокального відділу, біля роялю проф. К. Регаме).

Думку організатора цієї справи проф. Дм.Ревуцького, задумана ним робота, яку він розраховував на п'ять років (1928/29 р. – 1932/33 р.), має збагатити і навіть просто збудувати добірний репертуар українського співця із творів всесвітньої вокальної творчості (виключно українською мовою). Всесвітня пісенна література має безліч перлин вокальної творчості, з яких значна частина і з художнього, і з ідеологічного боку може з повним правом зайняти місце серед тих духовних надбань людності, що їх мусить засвоїти собі український пролетаріат для того, щоб озброєному вийти на широкий шлях своєї оригінальної творчості.

Весь курс Дм.Ревуцький уклав у п'ятирічку, бо вся ця робота вимагає величезного напруження, яке може бути розраховане тільки на роки. Кожного року має бути подано в українських перекладах 210 пісень за історичним порядком певного відділу загального цілого, а також 90 номерів різних пісень (за вибором вокальної професури інституту ім. Лисенка) для чергової роботи педагогічної по класах індивідуального навчання. Таким чином, протягом п'ятирічки до бібліотеки інституту ім. М.Лисенка має поступити колосальний матеріал – 1500 добірних пісень із всесвітнього репертуару українською мовою¹. А далі йде детальна розробка матеріалу за хронологією – від середньовіччя й до XX ст., за географією – Німеччина, Австрія, Росія, Франція, Україна, Іспанія, Угорщина, країни Скандинавії, слов'янські пісні, пісні, як тоді казали, "нацменшостей СРСР" тощо. Прикметно, що професор любив вносити елементи театрального дійства у сценічне виконання пісень.

На жаль, здійснити вповні цю "п'ятирічку" Дмитру Ревуцькому не вдалося – після показових судових процесів НКВС 1932 р. керівництво інституту, боячись величезного авторитету професора серед студентства, звинувачує Дмитра Миколайовича у буржуазному націоналізмі та розповсюдженні "петлюрівської ідеології" й виключає

¹Ревуцький Д. П'ятирічка українського вокального репертуару / Д. Ревуцький // Відділ рукописних фондів ІМФЕ ім. М. Рильського НАНУ, ф. 36-3/532.

із складу викладачів (подібне звинувачення було й до вченого-музикознавця М.Грінченка, а наприкінці 30-х загинув у застінках НКВС професор К.Регаме). На щастя, арешту вдалося уникнути; залишалася науково-дослідницька та видавнича діяльність, якій Дм.Ревуцький віддався з повною силою. Однак його не полишало бажання живим словом й співом виховувати аудиторію, особливо юнацьку, і він при першій-ліпшій нагоді виступав з лекціями-концертами від Будинку вчених АН (де входив до художньої ради), з музичними радіопередачами, які велися тоді "вживу" (без попередніх записів на магнітну стрічку), зі спеціальними лекціями-демонстраціями з фольклористики, які він спорадично читав перед студентами Київського університету та учнями трудових шкіл Києва.

На відміну від Дмитра Миколайовича його молодший брат готував себе спочатку до професії юриста (закінчив юридичний факультет Київського університету) та, відчувши поклик таланту, плекав надію повністю віддатися композиторській творчості. Однак доля розсудила інакше – спочатку на заваді стала I Світова війна та революційні змагання 1917–1922 рр.; ті тяжкі часи довелося пережити у рідному селі Іржавці на Прилуччині. Знайти роботу виявилось непросто – далось взнаки "непролетарське походження". І лише 1924 р. він був запрошений на посаду викладача теоретичних дисциплін Музично-драматичного інституту ім. М.В.Лисенка у Києві, а згодом – і композиції (ініціатори запрошення П.Козицький та М.Вериківський). Від того часу впродовж 40 років Левко Миколайович віддав музично-педагогічній роботі.

У центрі уваги даної доповіді постає довоєнний період, який суттєво різниться від повоєнного і який, в силу знаних історичних обставин тоталітарної доби, раніше не висвітлювався. По суті, довоєнний період розпадається на дві частини: перша – робота у Музично-драматичному інституті ім. М.В.Лисенка у 1924–1932 рр., друга (після ліквідації інституту) – у Київській консерваторії та, водночас, у музичному училищі. Про лекції молодого професора Муздраміну пригадує один з його студентів кінця 1930-х, відомий диригент Ісаак Паїн: "Нас підкорювала його м'якість, делікатність, чутливість... Заняття у нас проходили досить своєрідно, у характері вільних творчих дискусій. Ми говорили про все: музику, театр, літературу, встигаючи при цьому виконати конкретні завдання з поліфонії, гармонії, композиції. Сама атмосфера на уроках була вкрай демократична; кожен вільно висловлював свої судження з того чи іншого питання. Та й те сказати:

адже тоді нас – і педагогів, і студентів – було мало, ми були дуже згуртовані..."¹.

Стрижневим принципом навчання у класі композиції Лев Миколайович вважав за потрібне перший рік (а може, й два) присвятити ґрунтовній роботі з народнопісенним матеріалом – творча обробка фольклорних зразків для різних форм виконавства (соло, хор, окремі інструменти, оркестр) та оволодіння різними типами варіаційного розвитку музичної тканини (до речі, один з найперших автографів Л.Ревуцького – гармонічна задача на тему пісні "Думи мої", 1908 р.). А також – вміння працювати з малими формами (особливо виділяв двочастинні): "... учня слід привчати до малих форм... бо малі форми вдосконалюють конструктивні моменти творчого процесу"².

Важливим елементом навчання Лев Миколайович вважав читання з листа нової для учня музичної літератури: він рекомендував грати повільно, зупиняючись на особливостях партитури, окремих цікавих гармонічних сполученнях, поліфонічних проведеннях, індивідуально-стильових прийомів того чи іншого автора. Сам прекрасний піаніст, він і учнів своїх заохочував до вдосконалення гри на фортепіано та читанні нот з листа. Особливістю курсу навчання 1920–1930-х рр. був нотний матеріал, на якому розвивався талант молодих композиторів. Поряд із класикою – Й.-С.Бахом, В.-А.Моцартом, Л. ван Бетховеном, М.Глінкою, П.Чайковським, М.Мусоргським, М.Римським-Корсаковим – була й новітня література (переважно західноєвропейська). Відомо, що Л.Ревуцький був одним з організаторів АСМ у 1926 р. (Асоціації сучасної музики) при Музичному товаристві ім. М.Леонтовича, де постійно відбувалося знайомство з новітніми творами (нагадаю, що у Києві навіть готувалася постановка опери "Воцтек" А.Берга), у бібліотеці композитора знаходилися ноти зарубіжних видань французьких ім-пресіоністів (усі фортепіанні твори К.Дебюссі), партитури І.Стравинського, Б.Бартока, М.Равеля, А.Онеггера. У рукописах митця збереглися нотатки з ладових концепцій Б.Яворського та Б.Бартока (з виписаними нотами звукорядами різних типів). Все нове приносилося професором-композитором у класи консерваторії, де молодь жадібно знайомилася з ним. Не було чітко окреслених табу на авторів та стильові напрямки, як це

¹ Ревуцький Л. Н. Стаття. Воспоминания / Л. Н. Ревуцький ; составитель В. Кузык. – К., 1989. – С. 63–64.

² Ревуцький Л. Повне зібрання творів. Літературна спадщина / Л. Н. Ревуцький. – К. – 1988.

Т. 11. – 1988. – С. 53.

різко помітілося у повоєнні часи, коли навчальна музична література стала обмеженою доробком конкретних творів конкретних композиторів-класиків, яким не закидали ніяких ідеологічно ворожих "ізмів" (ситуація почала змінюватися з середини 1960-х рр.).

Опрацьовуючи архів композитора К.Шиповича – талановитого учня Ревуцького, життя якого обірвалося 1942 р., – знаходимо конспекти лекцій – нотатки з теорій нової ладової організації музики, студентські твори, де відчутні паралелі з опусами І.Стравинського та навіть невеличку фортепіанну Поему, наскільки здається, один з перших зразків додекафонії (щоправда, молодий автор мав до неї програмний задум). Найбільшими "бунтівниками" 1930-х були у консерваторії студенти-композитори К.Шипович та його друг С.Жданов – обидва учні Ревуцького. Вони помітно відрізнялися від інших студентів, що більш тяжіли до розвитку традиційних форм і образів музики. Зокрема, вони з першого ж курсу вдавалися до експериментів, прагнучи відтворити звучання нового часу ("Машина" К.Шиповича, "Індустріальний момент" С.Жданова). У 1950-х – на поч. 1960-х рр. цього було б досить, щоб виключити студентів з ВНЗ. Без сумніву, якісь закиди щодо "експериментів" учнів Ревуцького були висловлені й тоді, але Левко Миколайович, як свідчать знайдені у його архіві записи, картаючи їх за "епатажні вибрики", водночас і відстоював юнаків: "Шипович та Жданов належать до талановитого молодняка, що ще не мають... усвідомленого творчого корективу в їхніх часто цікавих музичних задумах. Ці твори являють собою досить вдало відбите в музиці тло, не просякнуте ідеєю... проте робити такі закиди молоді, яка ще не набула собі певної школи та мусить вчитися, не варто. Наявність винахідливості й таланту – безумовно є. Проба своїх сил, як проба звичайно цікава, мусить мати своє відповідне місце" (13 січня 1930 р.). Дозволю собі стверджувати, що у передвоєнні часи клас композитора Л.Ревуцького був першим у оволодінні знаннями про нові напрямки тогочасної європейської музики і творчо використовував їх у своїх композиторських завданнях.

Лев Миколайович вважав за доцільне будувати навчальний процес так, щоб відбувалося поетапне оволодіння студентами "премудрощами" музичної науки – гармонія, контрапункт, fuga, аналіз форм. А потім уже переходити до композиції. На жаль, у пореволюційні роки, коли у музичні інституції прийшло багато молоді, яка не мала відповідної теоретичної підготовки, така поетапність була неможливою. Особливо переймався, коли бачив слабку підготовку з гармонії. "Контрапункт можна завжди "догнати" самоосвітою: у середньому віці, у старшому, – казав він. – З гармонією справа гірше: вона засвоюється у

роки навчання, знання її тяжко *покращити*, якщо колись це засвоєння було неякісним. Однак і *зіпсувати* гарно засвоєний матеріал по курсу гармонії мало кому вдається"¹.

Щоб на практиці довести правоту своїх висновків, Лев Миколайович після 1933 р., коли вимоги навчального курсу зросли (Музично-драматичний інститут розділили на театральний інститут і консерваторію), почав викладати ще й у музучилищі (тепер ім. Р.Глієра), щоб ще там відбирати собі учнів й підготовувати їх до консерваторії, як готував, зокрема, Платона Майбороду. (Бо практика набору студентів "за класовим принципом" продовжувалася, а в українській провінції тоді ще мало працювало професійних музично-педагогічних кадрів.)

Від своїх учнів Л.Ревуцький вимагав внутрішньої дисципліни, особливо у роботі над власними композиторськими завданнями. Він наголошував, що "від студентів треба домагатися того, щоб вони не залишали своїх творів незавершеними, невиправленими. На жаль, є ще такі композитори, які, написавши музичний твір, в якому є хибні місця, замість того, щоб виправити їх, беруться до нового твору. Там знов неполадки. Залишають і другий твір невиправленим. Пишуть третій – знову брак і т.д. Навряд, чи зможуть добитися такі автори помітного прогресу у своїй роботі... Для аналогії скажемо, що, скільки б не нагромадив піаніст або співак недоучених музичних творів, репертуару він не матиме"².

Вже працюючи у консерваторії, де індивідуальні уроки були основною формою занять, Лев Миколайович продовжував гарну традицію інститутських літ і збирав гроно своїх учнів на спільні уроки: "Багато років тому я прийшов до висновку, що в класах індивідуального навчання не слід ізолювати студентів від їхніх сокурсників, а також від студентів-композиторів інших курсів. На мою думку, краще проводити індивідуальні заняття в присутності хоча б невеликої групи. Це дало б змогу студентам вчитися як на досягненнях своїх товаришів, так і на їхніх помилках і привчало б до роботи в колективі. Щоправда, це лягло б певним додатковим тягарем на бюджет робочого часу студентів, бо їм доводилося б відвідувати лекції не тільки для показу своєї роботи, а й бути присутніми на показі роботи товариша. Проте практично всі б від цього тільки виграли"³.

¹ Ревуцький Л. Повне зібрання творів. Літературна спадщина. Т. 11. – К. – 1988. – С. 45.

² Там само.

³ Там само. – С. 50.

Лев Миколайович, дбаючи про доробок студентів-композиторів, наполегливо вимагав від ректорату "проявів життєвості академнавчання", тобто живого виконання студентських творів, що рідко і з великими труднощами, але вдавалося досягти. Він вважав, що "не менш важливим фактором є систематичне відвідування студентами оперних спектаклів, концертів і репетицій з партитурами в руках. До речі, репетиції можуть дати навіть більше, ніж самі спектаклі або концерти"¹. (Лев Миколайович як депутат Верховної Ради УРСР добився дозволу безкоштовного – за студентським квитком – відвідування оперних театрів та філармоній студентами консерваторій.)

Вже у ті часи композитор, відчуваючи невпинне зростання хвилі "звукової агресії" у житті людства, застерігав своїх учнів: "Взагалі звук, його вплив на нервову систему очевидні. Треба боротися з явищами масової так званої "звукоманії". Повинен бути якийсь визначений кордон, після якого людина – особливо музикант-професіонал – повинен відпочивати від звука, як такого"² (підкреслення моє – В.К.).

Зрозуміло, що учнів Лев Миколайович відбирав ретельно, особисто перевіряючи музичні дані. Він неодноразово наголошував, що "Головне у роботі зі студентом з композиції, як, між іншим, і з інших предметів, – не зіпсувати талант, даний йому природою"³. Водночас, на похвалу він був стриманим. "Його скупі "нічого", означало у інших "дуже добре", – згадував П. Майборода. – Він нікому не нав'язував власні творчі принципи та смаки. До кожного – індивідуальний підхід"⁴.

Можливо, така своєрідність характеру Ревуцького-педагога сформувалася ще у юнацькі роки, коли вирішувалася його власна доля музиканта: він часто пригадував слова свого знаного родича – професора Московського університету Миколи Ілліча Стороженка, до якого, як пригадував Лев Миколайович, "моя мати звернулася за порадою, збираючись віддати мене в консерваторію. Вислухавши матір, професор сказав: "Треба спочатку виховати людину, а потім виховати художника"⁵. Тому, підсумовуючи свою педагогічну діяльність за перші два десятиліття, Лев Миколайович писав: "Мені здається,

¹ Там само. – С. 52.

² Ревуцький Л. Н. Статті. Воспоминания / Л. Н. Ревуцький ; составитель В. Кузык. – К., 1989. – С. 45–46.

³ Там само. – С. 45.

⁴ Там само. – С. 11.

⁵ Ревуцький Л. Повне зібрання ... – 1988. – С. 47.

що поряд з технічною підготовкою майбутнього композитора в роботі учбових закладів видне місце мусить належати вихованню. Можна мати прекрасну техніку, можна знати всі принципи музичної творчості, але без високої культури, без глибоких знань, без вивчення народної творчості талант не матиме належного розвитку"¹. Л.Ревуцького турбувала мистецька доля учнів його школи, він, як і всі в Україні в травні 1941 р., й гадки не мав, що через місяць життя піде по іншій – военній колії.

З-понад тридцяти учнів Льва Миколайовича 1920–1930-х рр. відомі С.Жданов, К.Шипович, Г.Жуковський, А.Свечніков, Є.Юцевич, І.Паїн, М.Їжакевич, А.Назаренко, А.Філіпенко, А.Назаренко та ін.; розпочав навчання П.Майборода, а його старший брат Г.Майборода – завершив і отримав диплом (вчився у класі В.Косенка).

Лев Миколайович у своєму ставленні до праці, до громадського обов'язку прагнув наслідувати своїх вчителів М.Лисенка та Р.Глієра. І сам намагався стати прикладом для своїх учнів. Загалом, це вдавалося, що засвідчує створена ним композиторська школа, мистецьке випромінювання якої вагоме й сьогодні. Наведу слова його останнього учня – видатного композитора кінця ХХ ст. Леоніда Грабовського (якого професор, виходячи на пенсію, передав у клас Б.М.Лятошинського): "Ревуцький своєю музикою, своєю людяністю, доброзичливістю, тактом дав усім нам найяскравіший приклад, предметний урок композиторської та загальнолюдської етики, урок інтелігентності – а в його часи саме слово "інтелігент" звучало підозріло... Гарячий патріот свого краю, він мислив у музиці, як годиться мислити сину свого народу... Бувши простим, він був водночас вишуканим. Бувши людяним та стриманим, він був внутрішньо непримиренний до виявів войовничого дилетантизму, хоча не завжди міг мати можливість втілювати цю непримиренність у активну протидію... Ревуцький вирощував насамперед саму індивідуальність учня, а свої особисті симпатії чи антипатії відсував на другий план, хоча й аж ніяк не приховував їх..."².

Спільних магістральних принципів, які об'єднували педагогічні методи обох братів Ревуцьких – і філолога та фольклориста Дмитра Миколайовича, і композитора Левка Миколайовича, – було п'ять:

– глибоке знання свого предмета;

¹ Там само. – С. 45.

² Грабовський Л. Добрий чаклун – Фінн української музики (Спогади про Ревуцького) / Л. Грабовський // Сучасність. – 1996. – № 5. – С. 193–194.

– здатність самому еволюціонувати відповідно до появи нових напрямків і тенденцій у мистецтві та науці (самим творити методики, а не рутинно слідувати згори рекомендованим);

– вміння розвивати самобутність таланту учня (не пригнічувати його обдарування своїм авторитетом), розвивати його фантазію;

– виховувати людину-громадянина і патріота;

– та найсуттєвіше – любити молодь, молодий талант, бачити у ньому продовження свого людського і творчого "Я".

"Кажуть, що почуття митця до свого твору таке сильне, як почуття матері до своєї дитини. Але мені відоме ще інше почуття – почуття педагога до своїх вихованців, яким він протягом довгих років віддавав усе своє вміння, свій досвід, своє серце, душу. І коли доводиться розлучатися з ними, коли вони самостійно входять у світ, тоді їхня доля стає твоєю долею, їх радощі – твоєю радістю, їх болі і скорботи – твоїми"¹.

Думається, що ці слова, написані Левком Миколайовичем Ревуцьким у 1946 р., могли б бути сказані й старшим братом Дмитром Миколайовичем, коли б трагедія грудня 1941 р. не обірвала його життя. Бо брати Ревуцькі все життя не переставали турбуватися долею своїх колишніх учнів і всіх їх вважали своїми духовними дітьми.

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В.М.ВЕРХОВИНЦЯ І СУЧАСНІСТЬ

Ростовський О.Я.

У статті висвітлено педагогічні погляди видатного діяча української національної культури В.М.Верховинця, його концептуальні положення щодо поєднання в мистецькій освіті дітей музичного, хореографічного і драматичного мистецтв, ідеї музичного виховання методом рухливої гри тощо.

В умовах відродження і розвитку національної культури, активного впровадження в педагогічну практику її виховного потенціалу, вивчення історії української музичної педагогіки є особливо актуальним, оскільки саме в минулому зосереджено прообраз сучасного освітньо-виховного процесу в Україні, для якого характерні опора на народнопісенні традиції, зародження та поширення ідей гуманізації

¹⁷ Ревуцький Л. Повне зібрання ... – 1988. – С. 47.

та гуманітаризації освіти, активізації творчого потенціалу особистості тощо.

Визначним явищем в історії української музичної педагогіки є педагогічний спадок відомих діячів музичної культури й освіти України, які жили й творили у першій половині ХХ ст., а саме: М.Леонтовича, С.Людкевича, К.Стеценка, В.Верховинця, Б.Яворського. Вони зробили вагомий внесок у розвиток тогочасної теорії музичного виховання, своєю практичною діяльністю сприяли вихованню молодого покоління на національній музичній культурі українського народу.

Особливе місце у плеяді найталановитіших діячів вітчизняної національної культури належить **Василеві Миколайовичу Верховинцю (Косіву)** (1880–1938) – українському педагогові, музикознавцеві, етнографу, хореографу, диригенту і композитору.

Педагогічна праця була невід'ємною частиною багатогранної діяльності В.Верховинця. Його педагогічні ідеї викристалізувалися паралельно з пошуками в галузі фольклористики, хореографії, хорового виконавства, акторської майстерності та композиції. Розуміючи велику виховну силу і незбагненну красу фольклору, він невпинно шукав засоби виховання в учнів любові до народних скарбів.

Педагогічна спадщина В.Верховинця – значне явище в історії музичної педагогіки. Її складають навчально-методичні посібники – "Весняночка" і "Теорія українського народного танцю", "Хрестоматія українських народних танців", у яких відбиті знання і досвід Верховинця-музиканта, актора, хорового диригента, етнографа і, нарешті, досвід багаторічної роботи з дітьми та студентами вищих навчальних закладів. У цих посібниках – багатий дидактичний матеріал, дібраний для навчання дітей співу і танцю, цінні методичні вказівки.

Особливу цінність для музичного виховання дітей має посібник "Весняночка", який склали пісні-ігри, зібрані в народі або створені М.Лисенком, М.Леонтовичем, К.Стеценком, П.Козицьким, П.Демущим; фольклорні записи К.Квітки, С.Титаренка, А.Конощенка, С.Дрімцова та пісенні авторські зразки. Педагогічна та естетична значущість "Весняночки" полягає у тому, що вміщені в ній твори дають дітям змогу відчувати на собі благотворну дію музики й слова, танцю і ритмічних рухів.

У "Весняночці" дібрані пісні та ігри на різні теми, чимало з них ознайомлюють дітей з трудовою діяльністю дорослих: випіканням

хліба ("Печу, печу хлібчик"), косінням трави ("Вийшли в поле косарі", "Косарі молоді", посівом "моркви, маку й пастернаку" ("Плету лісочку"), з роботою бондаря ("Бондар"), шевця ("Шевчик"), коваля ("Коваль") тощо.

Включені до "Весняночки" пісні-ігри можна умовно поділити на три групи. До першої з них належать пісні-ігри, що відображають життєві явища ніби у зафіксованому певному стані, відтворюють розвиток їх образів в одному плані, без істотних змін, що дозволяє дітям втілити їх у такій же характерній однотипній манері.

Другу групу складають твори, в яких хоча й відтворено один образ, але з яскраво вираженою динамікою розвитку. Твори цього типу підказують конкретну програму дій, що спонукає до можливих варіантів інсценування пісень. Можлива варіативність рухів при єдиній музичній основі надає дітям великі можливості для творчості.



До третьої групи належать твори з музично-ігровими образами, які контрастують між собою і спонукають дітей до встановлення стосунків між персонажами, тобто до сюжетного розвитку гри. Ці твори характеризуються динамічним розвитком музично-поетичного змісту.

З цією ж метою рухи поділяються на:

а) підготовчі до танцювальних (хитання головою, пристук ногою, плескання в долоні тощо); танцювальні – елементи народного танцю;

б) гімнастичні – рухи з предметами та без предметів, колективно-порядкові вправи;

в) пантомімі (сюжетно-образні рухи) – рухи імітаційного характеру, за допомогою яких зображаються рухи тварин, птахів, дії людей тощо.

Незважаючи на жанрово-тематичне розмаїття, В.Верховинець підходив до пісенного матеріалу диференційовано: з урахуванням вокальних завдань, поступовим ускладненням музично-ігрових образів відповідно до сюжетної лінії пісні, особливостей музично-ігрових образів та різновидів руху, спрямованих на художньо-творчу діяльність дітей. Усім творам властива зручна теситура, ясна ладова основа, чітка ритмічна організація. Ці якості пісень він розглядав як необ-

хідну умову формування якісного звуку, співацької культури. Про увагу В.Верховинця до вокального виховання свідчить і те, що він надавав перевагу пісням з нисхідним рухом, що є кращим прийомом збереження високої позиції звучання.

На становлення педагогічних поглядів В.Верховинця значний вплив мали педагогічні ідеї М.Леонтовича. Водночас В.Верховинець дещо переосмислив роль пісні у вихованні підростаючого покоління. Цьому сприяли різнобічність художнього обдарування митця, різноманітність його захоплень, багата художньо-творча діяльність.

Розуміючи моторну природу музично-ритмічного чуття, він переосмислив роль руху зі співом стосовно всебічного (фізіологічного, психічного та музичного) розвитку дитини. На основі педагогічних спостережень він приходив до висновку, що "... найсильніше бажання у дитини – це бажання руху" [1, с. 21].

Розуміння провідної ролі руху в житті дитини дало можливість розширити межі використання руху в навчально-виховному процесі. Педагог упевнився, що рухові та ігрові елементи, які застосовуються ним на заняттях, допомагають дітям краще і швидше засвоїти необхідний навчальний матеріал. До того ж гармонія музики і руху приносила вихованцям особливу радість, яка, за словами педагога, є "неперевершеним засобом пробудження дитячого мозку до активної діяльності..." [1, с. 23].

Переконання в тому, що дітям потрібні такі рухи, які б об'єднали у собі виховання тіла й розуму" [1, с. 6], визначило **педагогічне кредо В.Верховинця, яке полягало у прагненні до єдності слова, співу і руху як джерела виховного впливу на всебічний розвиток дитини**. Відтак спів на його заняттях супроводжувався рухами в ігровій формі, що підсилювало інтерес до художньо-творчої діяльності та дисциплінувало слухову увагу, а виразна міміка активізувала артикуляційний апарат.

Враховуючи схильність дітей до вільного фантазування, В.Верховинець вводив на заняттях елементи імпровізації. У методичних вказівках до "Весняночки" педагог спочатку пропонує повторювати вже вивчені пісні з іграми і танцями з тими змінами, які внесуть в ігри самі діти. Тобто їм належало знайти такі рухи, які в їхній уяві є найхарактернішими для музичного образу [1, с. 25]. Педагог вважав головним те, щоб дитина могла проникнутися почуттями, вираженими в пісні, і прагнула виразити їх. Це він розглядав як підготовчий етап до імпровізації.

У низці творів педагог спонукає дітей до рухової імпровізації, пропонуючи їм самостійно скласти танцювальну комбінацію або невеликий таночок на основі вже вивчених танцювальних рухів. Значення рухової імпровізації полягало в тому, що вона спиралася на захоплюючу для дітей ігрову діяльність.

Привертає увагу те, що педагог націлював дітей на свідоме й цілеспрямоване сприймання музики, відповідно до якої їм потрібно було знайти виразні рухи. Це одне із завдань, яке ставив В.Верховинець перед дітьми в їхній музично-ігровій та танцювальній творчості. Для цього добиралася музика, доступна дітям для імпровізації, яка мала яскраво виражені жанрові ознаки пісні, танцю або маршу.

Окремо наголосимо на такому важливому виді музичної діяльності, як спів без супроводу, що є традиційним для народного виконавства в Україні. В.Верховинець впроваджував такий спів саме на початковому етапі, який є найвідповідальнішим у системі музичного виховання підростаючого покоління. Він розглядав вокально-хорове виховання на основі взаємодії всіх його елементів, спрямованих, з одного боку, на розвиток музичних здібностей дітей, з іншого – на збагачення виконавських можливостей вихованців з раннього дитинства, забезпечуючи на майбутнє піднесення хорової культури.

Щоб оволодіння співацькими вміннями, яке вимагає значного напруження духовних та фізичних сил юних співаків, не було виснажливим, а навпаки, приносило їм задоволення і радість, педагог проводив заняття у творчій атмосфері, яку створював за допомогою гри та рухової діяльності дітей.

Особливу увагу В.Верховинець звертав на запобігання "пригніченню" розуму і психіки дитини. З цього приводу у першому розділі "Весняночки" він писав, що молодші діти ще не вміють володіти собою: "У них радість вводить у дію все тіло: вони підскакують, плещуть у долоні, кричать, голосно співають тощо. Забороняючи їм так себе поводити, ми робимо дві серйозні помилки:

1) з великою шкодою для вихованців вбиваємо дитячу веселість у самому її початку;

2) бажанням стримати в забаві почуття дітей ми накладаємо на їхній мозок таке колосальне напруження, що малюкам надзвичайно важко зосередити на грі свою увагу" [1, с. 5].

В.Верховинець наголошував на "цінній властивості гри: вона веселить, радує, а здорова радість конче необхідна для здорового розвитку душі й тіла", гра є "найвідповіднішою формою руху" [1, с. 22].

Кожна гра у "Весняночці" озброює дітей певними знаннями, уміннями і навичками, а також має виховний характер.

Вміщені у "Весняночці" музичні ігри з цікавими сюжетами та образами, близькими дітям, задовольняють їх потребу у вільному, ігровому вираженні думок та почуттів, дають можливість самостійно знайти рух, необхідний для характеристики музичного образу. У грі, збагаченій емоційним началом, найкраще виявляється дитяча фантазія. Казкові персонажі, явища природи, образи тварин, птахів, знайоми й зрозумілі дітям, легко стають дійовими особами гри й непомітно перетворюються на музично-танцювальний образ.

Характерна особливість музично-ігрового образу – його синтетичність. Діти застосовують комплекс художніх засобів з царини музики, драматургії, хореографії. Їх увагу привертає словесний текст, характерні риси персонажів. Злагожденість музики та руху приносить дітям радість, і навпаки, порушення взаємозв'язку музики і руху викликає у них невдоволення. В.Верховинець вважав, що музика є організуючим началом музично-ритмічного руху. Її характеру, образному змісту педагог підпорядковував рухи, застосовані у грі. Він вносив танцювальні рухи до ігор тільки тоді, коли цього вимагав їх зміст або дозволяв характер пісні.

У рухливих музичних іграх втілене концептуальне положення методики В.Верховинця щодо комплексного використання елементів музичного, хореографічного та драматичного мистецтва у навчально-виховному процесі, спрямованому на розвиток творчих здібностей дитини.

Виконуючи танці, діти реалізують свою життєрадісність та рухливість. Хорошою формою народного танцю для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є інсценування народних пісень з цікавим і близьким для них змістом. При роботі над інсценізацією пісні В.Верховинець пропонував такий шлях: від проникнення в образну сутність і засвоєння учнями мелодії та словесного тексту пісні до пластичного її відтворення, без чого не могла народитися єдність співу та руху, з'явитися цілісний образ пісні і танцю.

У його методиці роботи з дітьми над художнім образом відбиті традиції живої народної практики, про які Верховинець писав: "... Без пісні чи без музики танцю нема. Від них залежить темп, ритміка і характер танцю. Танцювальна пісня і танець, танцювальна мелодія на інструменті і танець – це одне нероздільне гармонійне ціле... та все ж таки головними провідниками танцю є музиканти і співаки" [2, с. 8].

Отже, музичне навчання дітей на початковому етапі В.Верховинець будує як комплексний процес розвитку всього організму, особливо слухового, рухового і зорового аналізаторів у їх нерозривному зв'язку з голосовим апаратом. Таке комплексне поєднання всіх аспектів музичної освіти сприяє кращому розвитку мислення, уважень, спостережливості, пам'яті, а також волі та уваги.

Аналіз педагогічних ідей і методики В.Верховинця дає змогу зробити такі висновки:

1. Багатогранна творча діяльність В.Верховинця як педагога і митця розвивалась під впливом демократичних ідей українського національного відродження та підпорядковувалась завданням формування національної художньо-естетичної культури молоді. Багатство цієї діяльності і підпорядкованість єдиній меті дозволяє розглядати його педагогічну спадщину як систему, що є органічним поєднанням педагогічної, музичної, етнографічної, хореографічної, композиторської творчості.

2. Педагогічна спадщина і діяльність В.Верховинця – глибоко національне за своїм духом і змістом явище, сутність якого полягає у передачі молоді духовних цінностей, соціально-історичного досвіду українського народу засобами високого національного мистецтва. Його педагогічну результативність він вбачав у вихованні здатності й потреби молоді сприймати, розуміти і примножувати надбання свого народу, в розвитку у неї національної самосвідомості, патріотичних почуттів, рис національного характеру.

3. Як педагог-етнограф В.Верховинець вважав фольклор одним із найважливіших засобів художньо-естетичного виховання, оскільки виховний зміст художнього відображення дійсності в національних словесно-музично-хореографічних і драматичних формах колективної народної творчості найбільш повно відбиває світогляд народу і нерозривно пов'язаний з його життям і побутом.

У своїй діяльності педагог спирався на інтонаційно-пісенну природу української музики, домінуючий вокально-хоровий спосіб вираження її духовного змісту. Демократичність і доступність пісенного жанру допомагала йому залучати до музичної діяльності як окремих дітей, так і великі молодіжні колективи.

4. Розроблені В.Верховинцем театралізована пісня і вокально-хореографічна композиція є жанровими формами, які зумовлюють **інноваційний напрямок** виховання підростаючого покоління, що синтезує музичне, хореографічне і драматичне мистецтво. Вони

сприяють формуванню інтересу до української народної творчості, опануванню етнопедагогічним фольклором, розвитку художньо-творчих здібностей молодого покоління.

5. Рухлива музична гра є інноваційним засобом виховання дітей. Вона є символічним відтворенням уявної дії, передбачає перевтілення учасників у певний позитивний чи негативний образ. Ґрунтуючись на етнографічному матеріалі, гра є зразком норм поведінки, мовної, музичної, хореографічної культури українського народу. Ігри, вміщені у репертуарно-методичному посібнику "Весняночка", містять різноманітну художньо-пізнавальну інформацію, мають глибоке смислове навантаження, потребують виконання зумовлених етнопедагогічним змістом завдань, сприяючи художньо-естетичному та інтелектуальному розвитку дитини.

6. Педагогічні погляди В.М.Верховинця утворюють **цілісну концепцію музичної освіти**, основою якої стало: ставлення до народної пісні і танцю як до витвору народного генія, де правдиво відбита багатогранна історія і його духовна краса; як до високохудожнього і зручного в технічному відношенні дидактичного матеріалу, зрозумілого й доступного дитячому сприйманню; розвиток художньо-творчих здібностей і художньо-образного мислення; опора на національну інтонаційно-ладову і метроритмічну основу.

Концептуальні положення В.Верховинця щодо поєднання у мистецькій освіті дітей музичного, хореографічного та драматичного мистецтв закладають хороші передумови для виховного впливу на дітей та їх участі у різноманітній художньо-творчій діяльності, оскільки ґрунтуються на співацькому і ритмо-пластичному музикуванні та елементах акторської гри.

Проведений аналіз свідчить про високий рівень методичної думки В.Верховинця, її відповідність не тільки тогочасній музично-педагогічній теорії, а й сучасній шкільній музичній педагогіці. Вона увібрала в себе досягнення європейської та вітчизняної педагогіки, української національної культури, досвід народного музикування. Наголосимо на глибоко гуманістичній спрямованості ідей В.М.Верховинця, який прагнув до виховання особистості музикою і хореографією, звеличення її духовного життя.

Розгляд концепції музичного виховання В.Верховинця у контексті європейської музичної педагогіки дає підставу для висновку, що його педагогічні ідеї співзвучні з передовими ідеями європейської та вітчизняної музичної педагогіки. Це виявилось, наприклад, у

подібній меті музичного виховання – пробудженні творчого потенціалу дітей (Е.Жак-Далькроз, К.Орф); у провідній педагогічній ідеї – зв'язок музики з рухом, рухова імпровізація (Е.Жак-Далькроз), опорі на традиції української співацької культури (М.Леонтович); у змісті музичної освіти, засобах виховання: прагнення до триєдності слова, музики і руху (Жак-Далькроз), використання співу без супроводу, національна інтонаційно-ладова і метро-ритмічна основа (М.Леонтович, З.Кодай).

В.Верховинець – всесвітньо визнаний інтерпретатор українського танцю, засновник нового жанру в хоровому мистецтві – театралізованої народної пісні, застосував нові прийоми в інтерпретації пісенного матеріалу: за допомогою різновидів руху, жести і міміки, зумовлених образним змістом, надав пісні нового життя, посилив її емоційний вплив. Ці ж принципи були покладені в основу його педагогічної концепції, де провідним видом музичної діяльності стали різновиди пластично-танцювальних рухів під власний спів без супроводу.

Спираючись на фольклорні традиції, виконавську практику та досягнення музичної педагогіки, В.М.Верховинець втілює ідею виховання дітей методом гри, основою якої стало слово, спів та образно-рухова імпровізація. Це створило новий напрям у вітчизняній музичній педагогіці і підняло українську педагогічну думку до рівня, що мав випереджувальний стосовно західноєвропейської музично-педагогічної думки характер.

Педагогічні ідеї В.М.Верховинця зберегли свою актуальність і науково-практичне значення до наших днів. По-перше, дидактичний матеріал, переважно більшість якого складає вічно жива народна пісня, кращі зразки заново переосмисленої музично-ігрової літератури своїх сучасників (М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка) та твори автора, що увібрали найхарактерніші риси, властиві українському мелосу, – це багатий за інтонаційним складом матеріал, що є дійовим чинником музичного навчання і виховання дітей.

По-друге, В.М.Верховинець зібрав і впорядкував музичні зразки з урахуванням вікових особливостей дітей, тому вони є не тільки високохудожнім, а й зручним матеріалом для розвитку співацьких умінь, оскільки виняткова мелодійність, чітка ритмічна основа, обмежений діапазон та теситура, наближена до примарної зони, створюють сприятливі умови для співу, досягнення його інтонаційної виразності, розвитку слуху в усіх його виявах;

Педагогічні ідеї і методика В.Верховинця широко використовуються у сучасній музично-виховній практиці: це рухливі музичні ігри, інсценування пісень, рухова імпровізація, танок. Багато творів з репертуарно-методичного посібника "Весняночка" увійшло до навчальних програм з музики та хореографії загальноосвітніх шкіл, шкіл естетичного виховання, дошкільних дитячих установ.

Література

1. Верховинець В. Весняночка / В. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1989. – 342 с.
2. Верховинець В. Теорія українського народного танцю / В. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1990. – 151 с.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ"

Гусейнова Л.В.

У статті висвітлюються різні підходи науковців до визначення сутності та специфіки інструментально-виконавської діяльності. Підкреслюється, що основу інструментально-виконавської діяльності складає виконавська майстерність.

Теорія музичного виконавства посідає особливе місце у розкритті цілої низки складних проблем, які викликали й викликають інтерес теоретиків і практиків широким спектром питань, багатоаспектністю та практичною актуальністю. Музичне виконавство має багатовікову історію музично-педагогічної теорії з величезним літературним спадком, із трактатами, де зафіксовані музично-педагогічні погляди композиторів і виконавців. У цих працях розглядаються різноманітні аспекти педагогічної та виконавської діяльності: естетичні, виконавські, педагогічні, методичні тощо. Оскільки виконавське мистецтво – це своєрідна творча діяльність, розглянемо її сутність.

У музичному мистецтві виконавська діяльність – це процес, у якому виконавець, з одного боку, прагне якнайглибше проникнути в художній задум твору, з іншого – намагається найповніше донести його до слухача. Виконавська діяльність містить у собі величезні

можливості для розкриття музикантом власних індивідуальних творчих особливостей; максимально розвиває самостійність, віддзеркалює минулий естетичний досвід, асоціативні зв'язки у процесі виконання, адекватного авторському тексту, розумінню і передачі того потаємного, що складає духовний світ композитора, його авторську позицію.

Музикознавці розглядають виконавську діяльність як триєдину динамічну систему, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухачка "співтворчість" у різних аспектах, а саме:

➤ як повноцінний самостійний вид художньої творчості, рівнозначний діяльності композитора (М.Коган, Л.Мазель);

➤ як абстрактний ідеальний суб'єкт, вторинний за сутністю, хоча й відносно самостійний, що містить у собі конкретизацію первинної художньої діяльності, а специфічною його ознакою виступає інтерпретація (Є.Гуренко);

➤ як діалектична двоякість – об'єктивізм і суб'єктивізм водночас – продукт та функції виконавця (Н.Корихалова);

➤ як творчий процес, здійснюваний на трьох рівнях. Перший з них пов'язаний з проникненням виконавця в зміст окремих мотивів та інтонацій шляхом розкриття семантичного значення; другий – означає переведення семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій передбачає завершення перших двох і оформлення певного драматургічного задуму виконання (О.Бодіна) [12, с. 8].

Проаналізуємо різні підходи науковців до визначення сутності та специфіки інструментально-виконавської діяльності.

Так, М.Каган вважає виконавство (інструментально-виконавську діяльність) повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, драматурга, але відзначає його відмінності, зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей музиканта як виконавця, а також специфічними особливостями художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва [8, с. 56].

Виходячи з положення про те, що музичне виконання – це процес, і твір сприймається аудиторією у процесі виконання, виділимо такі його істотні риси:

- виконавство має вторинний характер;
- виконавство переводить первинні твори в якісно новий стан реальних звучань чи дій;
- виконавство – це творчий процес, спрямований на аудиторію;

▪ виконавство у конкретних видах мистецтва має специфічні особливості, підпорядковуючись водночас загальним закономірностям [7].

Отже, сутність творчості виконавця – в усвідомленні та глибокому осягненні твору, в адекватному і натхненному його відтворенні, тобто в художньому тлумаченні засобами виконавської майстерності. Виконавець постає ланкою між композитором і слухачем. Творчий процес не зупиняється зі створенням твору, він продовжується у виконавському акті, у виконавській діяльності.

На думку О.Бодіної, виконавська діяльність має складний відображувальний характер, оскільки відбиває соціальну реальність через світосприйняття іншої особистості – композитора. Аналізуючи структуру виконавського процесу, вона дійшла висновку, що виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу: перший рівень пов'язаний з усвідомленням виконавцем окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення; другий рівень – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця. Виконавець у межах власної соціальної активності та специфічної художньої обдарованості може реагувати на найдрібніші змістові сторони музики, надаючи їм форму і значення відповідно до уявлень його художніх фантазій [2, с. 12].

Н.Корихалова стверджує, що результатом творчої діяльності є процес засвоєння та розкриття художньо-образної сфери музичного твору і відзначає, що майже всі проблеми у сфері музичного виконавства пов'язані, насамперед, з інтерпретацією музики. Вона розглядає дві антитези процесуального розвитку музичного виконавства: об'єктивізм та суб'єктивізм, де об'єктивною основою виступає не сама матеріальна дійсність, а музичний твір, що є знаковою системою і потребує переробки та озвучення [10, с. 168].

Розглядаючи особливості сучасного концертного життя, соціальні функції музичного виконавства, форми спілкування між виконавцем і слухачем, з соціологічної точки зору питання музичного виконавства й виконавської діяльності висвітлює Ю.Капустін. Він підкреслює важливість інтерпретаційних процесів, характеризує професійну інтерпретацію як осягнення та втілення авторського задуму, актуалізацію та індивідуалізацію виконання. Так, під актуалізацією розуміється "переміщення" твору до тієї епохи, соціального і національного середовища, до якого належить сам виконавець; підпорядкування трактовки об'єк-

тивним, історико-соціальним вимогам, естетичним і художнім смакам цього середовища. Під індивідуалізацією розуміється переосмислення твору, що пов'язано з власним ставленням артиста до того, що виконується, з виявленням його художньо-творчого потенціалу [9].

У своєму фундаментальному дослідженні Є.Гуренко аналізує виконавський процес засвоєння музичного твору з точки зору системного підходу. Він вважає, що цей процес, зорієнтований на створення продукту виконавської діяльності, є дуже складною системою, аналіз якої пов'язаний з необхідністю тимчасового абстрагування від її живої конкретної цілісності та розчленування єдиного на окремі елементи [4, с. 84]. У виконавському процесі Є.Гуренко виокремлює дві підсистеми: а) художнє проектування результату виконавського мистецтва, процес формування виконавського задуму; б) реалізація цього проекту як матеріального утворення.

Процес формування виконавського задуму, в свою чергу, він поділяє на освоєння продукту первісної (композиторської) діяльності та створення виконавської концепції; а реалізацію результату виконавського мистецтва – на репетиційну роботу й акт публічного виступу. Таким чином, виявляючи послідовність етапів освоєння музичного твору, дослідник задає алгоритм музично-виконавської діяльності, описує технологію виконавського процесу.

Музичне виконавство Є.Гуренко розглядає як вторинну відносно самостійну творчість, що здійснюється в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності. Наявність художньої інтерпретації він також вважає специфічною ознакою виконавської діяльності. Учений обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації та спростовує її отождолення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта [5, с. 20].

Вирішенню проблем інтерпретації музичних творів сприяли дослідження з психології музичного сприймання (Є.Назайкінський), фундаментальні дослідження в теорії інтерпретації (Є.Гуренко, Н.Корихалова, В.Москаленко та ін.), продуктивний розвиток музично-теоретичних досліджень розуміння музичного твору в світлі інтонаційної теорії Б.Асаф'єва (В.Бобровський, В.Медушевський, Є.Назайкінський).

Дослідження показують, що художня інтерпретація є результатом складних процесів, які становлять собою систему взаємодіючих елементів із специфічними функціями, властивостями, структурою та змістом, що дозволяє висвітлити специфіку цього процесу.

Теорія музикознавства визначає термін "інтерпретація" як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, зокрема як активний творчий процес, у якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С.Є.Фейнберг), а сила інтерпретації вимірюється плідністю поєднання художнього і технічного, її цінністю і змістовністю (Л.А.Мазель). Виконавська інтерпретація, спираючись на відповідні знання та аналітичні навички, передбачає розвинену інтуїцію і художнє чуття.

Вважаючи важливою проблему єдності художньої та технічної сторін у процесі виконавської діяльності, Б.Кременштейн наголошує на їх взаємодії, підкреслюючи думку, що робота над технікою ведеться заради музики, тому в свідомості учня не повинні розділятися зміст і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити.

Основу інструментально-виконавської діяльності складає виконавська майстерність, формування якої є складним, багаторівневим процесом.

Майстерність ототожнюється вченими з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність особистості щодо предмета діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю вміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Майстерність не виникає сама по собі, вона набувається виконавцем у процесі діяльності, виступає як властивість до суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів. Майстерність виконавця вдосконалюється в процесі музично-професійної, інструментально-виконавської підготовки, завдання якої полягають у виявленні та оптимальному розвитку творчих прагнень та бажань вихованця.

У вітчизняній педагогіці поняття виконавської майстерності одним із перших конкретизував М.Давидов. На його думку, теоретичні основи формування виконавської майстерності складає широкий спектр положень, а саме: єдність композиторського та інтерпретаційного аспектів музичного мислення як основа виконавського мистецтва інтонаваного смислу; взаємопроникнення напруженості і співнапруженості засобів музичної виразності та інструментальних інтонаційно-виражальних засобів; триада виконавських виражальних засобів (темпортитм – динаміка – артикуляція) як основа специфіки виконавської техніки; єдність логіки мікроструктури музичного твору з логікою музично-ігрових рухів у виконавському відтворенні нотного тексту; слухо-моторне випередження музично-ігрових рухів у виконавській діяльності; єдність понять "техніка від смислу" і "техніка від клавіа-

тури"; процесуальність динаміки; співвідношення понять "емоційний тонус виконавця" і "емоційний тонус реального звучання"; співтворчий характер виконавського інтерпретаторського мистецтва; художня техніка як явище містке, комплексне, цілісне, багатофункціональне; культура почуттів виконавця та органічна єдність емоціонального і раціонального факторів у виконавському процесі [6].

Отже, виконавська майстерність – це характеристика високого рівня виконавської діяльності музиканта, що передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні.

Л.Гінзбург особливу увагу приділяє професійній майстерності, максимальному оволодінню інструментом, можливості добитися досконалої техніки, оскільки техніка в руках виконавця постає важливим виражальним засобом для досягнення певної художньої мети. Він стверджує, що правильне розуміння ролі виконавської майстерності пов'язане з розумінням єдності змісту та форми в мистецтві, єдності ідеї твору та засобів її втілення; наголошує на неможливості відриву техніки від змісту музики, на невиправданості перетворення техніки на самоціль, на неприпустимості однобічного захоплення виконавцем зовнішньою віртуозністю, заради зовнішнього блиску, хибної афектації [3, с. 72].

Однак віртуозність як майстерне володіння технікою, яка необхідна для вираження змісту виконуваного твору, не тільки не заперечується відомими музикантами, але й досягає в їх творчості високого рівня розвитку. Високий ступінь майстерності – це вільне й природне володіння інструментом, коли воно не відволікає глядача і слухача від глибокого сприймання сутності твору. Вибір виконавських засобів виразності в даному випадку цілком залежить від стилю, змісту та характеру твору, а також від розуміння його виконавцем.

Виконавська майстерність трактується як мистецтво втілення композиторського задуму в двох аспектах: тлумачення художньої ідеї й технічне втілення її на високому ступені досконалості (Б.Асаф'єв, Ю.Кремльов, А.Сохор).

Ю.Цагареллі виокремлює чотири блоки майстерності музиканта-виконавця:

а) спрямування на музичне виховання особистості: усвідомлення престижу професії музиканта-виконавця, любов до музики і потреба сценічного самовираження;

- б) уміння: комунікативні, гностичні, рухові;
- в) знання: загальні й спеціальні;
- г) професійнозначущі якості: морально-естетичні, музично-виконавські, загально-музичні [13, с. 9].

Особливої значущості в контексті нашої статті набувають думки Б.Асаф'єва щодо повноцінної діяльності музиканта, яка неможлива без виконавської культури. Учений вважав, що музично-виконавська культура має інтонаційну основу й характеризується "чутливим інтелектуалізмом" та "обов'язковим володінням собою" [1, с. 295]. Він обґрунтовано виокремив дві лінії у виконавській культурі: лінію, співтворчу композитору, і лінію, яка базується на механічному відтворенні нотного запису.

Видатні музиканти неодноразово висловлювалися на користь першої лінії, що ґрунтується на розумінні виконавського процесу як процесу творчого, як активного художнього акту, здатного впливати на широкі кола слухачів. Якщо розглядати виконавство як творчу дію, стає очевидною наявність двох частин: задуму та втілення. Більшість видів художньої творчості мають ту властивість, що аудиторії призначаються не сам процес творчості, а його кінцевий результат (наприклад, картина у живопису, скульптура, художня література тощо), і лише музичне виконавство відкриває аудиторії частину самого процесу художньої творчості – втілення.

Нотний текст твору незмінний, але музика, яка звучить у живому виконавському тлумаченні, кожен раз виступає у новій неповторній якості, тому обов'язок виконавця полягає в тому, щоб, зрозумівши твір, передати слухачам його духовну сутність. І хоча виконавець не має свободи у своїй музично-виконавській діяльності, але в процесі творчого відтворення не може не виявитися його тлумачення даного твору, риси його власного творчого стилю, які, у свою чергу, зумовлені сучасною добою та його середовищем. Для цього виконавець повинен мати високий рівень виконавської культури.

Інструментально-виконавська діяльність стала предметом і багатьох педагогічних досліджень у царині професійної підготовки музикантів (Л.Баренбойм, Г.Коган, Б.Кременштейн, Е.Ліберман, А.Малинківська, К.Мартинсен, Я.Мільштейн, В.Натансон, Г.Нейгауз, М.Перельштейн, С.Савшинский, С.Фейнберг, Г.Ципин, А.Щапов).

Автори фундаментальних посібників з розвитку фортепіанної техніки Й.Гуммель та К.Черні органічно пов'язують питання техніки гри із завданнями художнього виконання і музичним розвитком учня.

У працях представників фізіологічного напрямку в теорії піанізму Р.Брейтхаупта та Ф.Штейнхаузена обґрунтована критика рухів, що пропонували представники інших піаністичних шкіл, та зроблено спробу в педагогічному ракурсі викласти основні закони фізіології рухів людини. Ф.Штейнхаузен головне значення у питаннях фортепіанної техніки відводить центральній нервовій системі, досягненню художньої мети рухів. Авторами розроблена раціональна система рухів піаніста, що ґрунтується на наукових даних.

У центрі досліджень представників психотехнічного напрямку Й.Гофмана, Ф.Бузоні, К.Мартінсена знаходився не фізичний бік гри, а те, що Й.Гофман назвав "розумовою технікою" [11, с. 51], тобто формування умінь аналізувати художні та технічні завдання, що виникають, і втілювати їх у виконанні.

У середині ХХ ст. теорія піанізму збагатилася цікавими працями з проблем виховання музиканта-виконавця (Ф.Блуменфельд, О.Гольденвейзер, К.Ігумнов, Г.Коган, Я.Мільштейн, Л.Ніколаєв, Г.Нейгауз, С.Савшинський, С.Фейнберг).

Так, книга "Піанізм як мистецтво" С.Фейнберга присвячена питанням музичної творчості й естетично-педагогічним проблемам виконавського мистецтва, а праця Г.Когана "Біля воріт майстерності" – психолого-педагогічним передумовам успішності піаністичної роботи. Музикант накреслює її стратегічну лінію й наголошує на трьох основних моментах: яснє бачення мети, зосереджену на ній увагу, пристрасну і настійну волю до її досягнення" [11, с. 103].

Отже, інструментально-виконавська діяльність як повноцінний вид художньої творчості має свої особливості, зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей виконавця, специфікою художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю цього виду мистецтва. Інструментально-виконавська діяльність – це складний багатоаспектний і багатофункціональний процес вияву музикантом власних творчих якостей, розкриття його індивідуальності, віддзеркалення набутого естетичного та виконавського досвіду, асоціативних зв'язків.

Інструментально-виконавська діяльність – складний, багатоплановий процес, що потребує постановки, вивчення та розв'язання цілої низки методологічних і методичних проблем.

Література

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – М., 1971. – 375 с.
2. Бодина Е. А. Творческая природа музыкального исполнительства : автореф. дисс. ... канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 / Киев. Гос. консерватория им. П.И.Чайковского ; Бодина Е. А.. – К., 1975. – 29 с.
3. Гинзбург Л. С. Современное музыкальное исполнительство: проблемы и средства / Л. С. Гинзбург // Музыкальное исполнительство. – М., Музыка, 1983.
Вып. 11. – 1983. – С. 68–101.
4. Гуренко Е. Исполнительское искусство: методологические проблемы / Е. Гуренко. – Новосибирск : НГК, 1985. – 86 с.
5. Гуренко Е. Проблемы художественной интерпретации. Философский анализ / Е. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
6. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : [навчальний посібник для вузів] / М. А. Давидов. – К. : Муз. Україна, 1997. – 240 с.
7. Здобнов Р. Исполнительство – род художественного творчества // Эст. очерки / Р. Здобнов. – М. : Музыка, 1967.
Вып. 2. – 1967. – С. 98–148.
8. Каган М. С. Музыка в мире искусств / М. С. Каган. – СПб. : Vt, 1996. – 232 с.
9. Капустин Ю. В. Музыкант-исполнитель и публика : (социологические проблемы современной концертной жизни) : Исследование / Ю. В. Капустин – Л. : Музыка, 1985. – 160 с.
10. Корыхалова Н. Интерпретация музыки / Н. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 206 с.
11. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма : [учеб. пособие] / А. Николаев. – М. : Музыка, 1980. – 112 с.
12. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. / Г. Ф. Саїк – К., 2000. – 19 с.
13. Цагарелли Ю. А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества (на примере инструменталистов и дирижеров) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Ленинград. гос. ун-т. ; Цагарелли Ю. А. – Л., 1981. – 17 с.

Б.М.ТЕПЛОВ – ФУНДАТОР ТЕОРІЇ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Коваль О.В.

У статті розкриваються основні положення теорії музичних здібностей Б.М.Теплова. Осмислюється вплив його вчення на науку та вклад ученого у становлення сучасних психолого-педагогічних шкіл.

Сучасна теорія музичних здібностей пройшла складний шлях свого становлення, в якому найпомітніший слід залишив Борис Михайлович Теплов. Важко уявити наукову працю, присвячену музичним здібностям, обдарованості чи музичності, автор якої б тією чи іншою мірою не опирався на його вчення.

Нинішній інтерес до наукової спадщини вченого викликаний не лише необхідністю осмислення масштабів та різнобічності його наукового таланту, а й для подальшого розвитку розроблених ним теорій, зокрема теорії музичних здібностей, яка на сьогодні, за словами Е.Голубевої, вже стала класичною. Все це й визначило актуальність нашої статті.

Захист Б.Тепловим у 1940 р. докторської дисертації "Психологія музичних здібностей", а згодом, у 1947 р., і вихід монографії з такою ж назвою, видання книги у Франції, сприяли поширенню фундаментального вчення у світі.

Однак варто зазначити, що сам учений до початку власних досліджень вважав не лише неможливими, а навіть і шкідливими усі спроби створити теорії та гіпотези природи обдарованості з тодішнім запасом позитивних знань. Він стояв на тій точці зору, що недостатнє знання фактів та часткових закономірностей не дозволяє поки що створити загальну теорію здібностей та обдарованості.

Глибокий аналіз досліджень Е.Віллемса, Ф.Гекера, А.Лазурського, Е.Меймана, Г.Ревеша, М.Римського-Корсакова, К.Сішора, Ч.Спірмена, Д.Старча, В.Штерна, Т.Цигена та ін. привів ученого-психолога до створення фундаментальної теорії музичних здібностей, в якій головною ідеєю став не традиційний кількісний, а якісний підхід до вивчення індивідуальних відмінностей, адже, на думку вченого, саме якісна сторона здібностей має найістотніше значення.

Варто згадати й думку Е.Голубевої про те що, творчому й багатогранному дослідженню власне психологічного аспекту проблеми

музичності сприяла створена Б.Тепловим аналітико-синтетична концепція здібностей та індивідуальності [2, с. 163].

Як і більшість авторів психологічних праць того часу, він спирався на пізнавальну трактовку ролі психіки в діяльності людини, а гносеологічний підхід мав підтвердити можливість об'єктивного дослідження психічних явищ. Тому правомірно, що вчений при вивченні музичних здібностей виходив з просторово-часової організації музичного звучання.

Головним показником музичності Б.Теплов вважав емоційний відгук на музику, а до головних здібностей відніс ті, що пов'язані зі сприйняттям та відтворенням звуковисотного та ритмічного руху – музичний слух (як звуковисотний) і чуття ритму. При цьому музичний слух, підкреслював учений, має два компоненти – перцептивний, пов'язаний зі сприйняттям мелодичного руху (ладове чуття), та репродуктивний (здатність до слухової уяви мелодії). Дані висновки вченого пізніше були підтверджені Н.Лейтесом, С.Науменко, К.Тарасовою і стали базовими у подальших дослідженнях психології музичних здібностей.

У теорії Б.Теплова ґрунтовно розкрита структура музичності, представлена двома взаємопов'язаними сторонами – емоційною й слуховою. Цей поділ учений вважав достатньо умовним, оскільки взяті самі по собі, окремо одна від одної, вони втрачають смисл. У структурі музичності психолог виокремлює три взаємопов'язані компоненти: ладове чуття як здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії або відчувати емоційну виразність звукового руху; музично-слухові уявлення – здатність довільно користуватися слуховими уявленнями, які відображають звуковисотний рух; музично-ритмічне чуття – здатність активно (рухово) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. При цьому здібність емоційно відгукуватися на музику, переживати її як вираження деякого змісту складає, за Б.Тепловим, центр музичності, є її ядром. Обґрунтування емоційного чинника саме як визначного і базового у структурі музичності стало основоположним у психології музичних здібностей [4, с. 210–211].

У числі важливих досягнень вченого можна назвати й висновок, щодо можливої нерівномірності розвитку компонентів музичності та компенсації одних здібностей іншими [4, с. 21]. Слід вказати, що компенсаторні властивості здібностей згодом досліджувалися Г.Тарасовим, який підтвердив слухність думки Б.Теплова.

До ідей Б.Теплова належить і поділ здібностей, які входять до структури музичності, на дві групи: музично-слухові, або музично-сенсорні, та музично-естетичні здібності. Однак, як наголошував учений, розділити їх можна лише умовно, у процесі наукового аналізу. Таке розуміння синкретичності моделі музично-сенсорних і музично-естетичних здібностей є принциповим у теорії музичності.

Подальший розвиток теорії Б.Теплова знаходимо у працях його послідовників, зокрема, у дослідженнях відомих учених Н.Ветлугіної, О.Ковальова, Н.Лейтеса, В.Мясіщева, Є.Назайкінського, С.Науменко. Так, Н.Ветлугіна виділяє у структурі музичності не лише більш загальні музично-естетичні й спеціальні здібності, а й додає, що для перших характерне естетичне начало, яке виявляється під час сприймання, відтворення, уявлення й творчості, у динаміці різноманітних почуттів, творчій уяві, виникненні оцінного ставлення, а також спеціальні, до яких відносить музичні здібності, які виявляються у пізнаванні, розрізненні, зіставленні, відтворенні, тобто в дійово-наочній орієнтації у звуковисотних, ритмічних, тембрових і динамічних співвідношеннях [1, с. 104–105].

В.Остроменський, беручи за основу теорію здібностей Б.Теплова, підкреслює, що ефективна музична діяльність людини потребує паралельного розвитку музично-слухових та музично-естетичних здібностей, які виходять за межі музичної діяльності, але водночас безпосередньо з нею пов'язані. Автор припускає, що у процесі музичного розвитку з емоційного і слухового компонентів музичних здібностей розвиваються більш складні музично-слухові та музично-естетичні здібності. З одного боку, здібності розвиваються на основі означених компонентів, а з іншого – самі стають їх основою [3, с. 19].

Теорія музичності Б.Теплова стала базовою і для музично-педагогічної науки, в якій найбільш актуальною виступає проблема формування музичних здібностей.

На підставі аналізу та узагальнень психологічної та музично-педагогічної думки, що базується на теорії Б.Теплова, можна визначити основні положення теорії музичності:

- розвиток музичних здібностей є необхідною умовою досягнення мети музичного виховання – формування музичної культури як важливої і невід'ємної частини усієї духовної культури особистості;
- психолого-педагогічною основою формування музичних здібностей виступають положення про місце здібностей у структурі психі-

ки як якості мозку відобразити об'єктивний світ; зумовленість музичних здібностей природними задатками, які є поєднанням вроджених утворень правої та лівої мозкових півкуль; розвиток музичності в онтогенезі як системи загальних і спеціальних здібностей; єдиний синкретичний (цілісний) комплекс музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності; природу музично-слухових здібностей, які характеризуються складними просторово-часовими відношеннями, єдністю емоційного і слухового компонентів, індивідуальними відмінностями та типами музичності; особливості музично-естетичних здібностей як прижиттєвого утворення, що виходять за межі музичності й формуються виключно в естетичній діяльності; нерівномірність розвитку окремих компонентів музичності й компенсації одних здібностей іншими;

- формування музичних здібностей відбувається через активну музично-творчу діяльність; виховання естетичного смаку; розвиток природної музичності, художньо-образної уяви, творчих сил, організації різноманітної художньої й емоційно наповненої діяльності та поєднання в єдиний комплекс основних її видів, що забезпечує повноцінне формування музичних здібностей, активізує моторику, емоційність, сприяє вивільненню фантазії та творчої енергії, музично-творчому самовиявленню;

- психомоторна та емоційна природа музичних здібностей, їх раннє функціонування робить перцептивні та продуктивні можливості набагато ширшими, ніж репродуктивні; дитячий вік має найбільше значення не лише для становлення здібностей та обдарованості, а й для їх активного формування та розвитку;

- систематичне й цілеспрямоване цілісне формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності полягає у педагогічно доцільному впливові з метою ефективного розвитку як усього комплексу в цілому, так і окремих його компонентів, які взаємозалежать та взаємозумовлюють одні одних;

- ефективність процесу формування музичності зростає, якщо педагогічні впливи спрямовуються на цілісний розвиток музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності; можливість нерівномірного розвитку компонентів музичності в індивіда та компенсації одних здібностей іншими вимагає ретельної діагностики, контролю та відповідного коригування процесу їх формування;

- формування музичних здібностей – це динамічний, тривалий і складний процес, ефективність якого значною мірою визначається якістю педагогічних впливів, які мають спрямовуватися на забезпечення єдності змістової і процесуальної сторін музичного виховання, залучення до активної музично-творчої діяльності, яка вимагає вияву цих здібностей.

Таким чином, означені положення складають сутнісну основу теорії музичних здібностей і відображають сучасні уявлення про таке складне явище, як музичність. Є всі підстави вважати результати наукових досліджень Б.М.Теплова, сформульовану систему ідей та узагальнених положень цілісною теорією музичних здібностей. Її обґрунтування стало не лише вершиною діяльності вченого зі світовим ім'ям, а й початком нової епохи у дослідженні індивідуальних психічних властивостей людини.

Література

1. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини / Н. О. Ветлугіна. – К. : Муз. Україна, 1978. – 256 с.

2. Голубева Э. А. Исследование способности и индивидуальности в свете идей Б.М.Теплова / Э. А. Голубева // Способности. К 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова. – Дубна : Изд. центр "Феникс", 1997. – С. 163–187.

3. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В. Д. Остроменский. – К. : Муз. Україна, 1975. – 197 с.

4. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985.

Т. I. – 1985. – 328 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Морозова О.О.

У статті висвітлено проблеми формування педагогічної спрямованості як якісної характеристики вчителя музики, подано нові концептуальні підходи до сутності поняття "педагогічна спрямованість".

Розвиток Української держави залежить від рівня освіченості, обдарованості молодого покоління. Важливе значення у формуванні особистісних якостей молоді, її естетичного ставлення до навколишньої дійсності має музичне виховання.

Система професійної підготовки вчителів музики, що існує у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах, досить успішно забезпечує засвоєння майбутніми вчителями знань, умінь і навичок професійної діяльності. Як відомо, особистість майбутнього вчителя значною мірою характеризується особливостями його психіки і має певну психологічну структуру. Основні її компоненти – психічні властивості: спрямованість, темперамент, характер, здібності в їх діалектичному зв'язку із психічними процесами, станами та утвореннями (знаннями, навичками, уміннями, звичками). Серед психічних властивостей особистості вчителя музики, на наш погляд, на особливу увагу заслуговує педагогічна спрямованість, яка протягом професійної діяльності значно впливає на її ефективність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблемі формування педагогічної спрямованості особистості вчителя присвячено дослідження багатьох учених. Найбільш важливими для розуміння сутності музично-педагогічної спрямованості майбутніх вчителів музики, на нашу думку, є дослідження Б.Г.Ананьєва, Ю.К.Бабанського, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, М.А.Данілова, Н.В.Кузьміної, О.М.Леонтьєва, А.В.Петровського, С.Л.Рубінштейна, В.О.Сластьоніна, О.І.Щербакова та ін.

Метою статті є аналіз теоретичних засад формування музично-педагогічної спрямованості як якісної характеристики особистості вчителя музики.

У психолого-педагогічній літературі досить глибоко розкрито сутність поняття "спрямованість особистості" та детально описано її структурні складові. Більшість учених розглядає спрямованість як окремий аспект особистості, як сукупність якостей, що складають самостійну структуру.

На думку А.В.Петровського, спрямованість особистості – це сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність людини і є відносно незалежними від наявних ситуацій, визначають активність особистості і вибірковість її ставлень до навколишньої дійсності. Вчений також стверджує, що спрямованість особистості характеризується її інтересами, схильностями, ідеалами і переконаннями [8].

"Під час цілеспрямованої свідомої діяльності, – зазначає О.І.Щербаков, – постійно взаємодіючи між собою, психічні процеси і якості поступово перетворюються на відносно стійкі психічні утворення, на дії, що свідомо регулюються, які людина спрямовує на вирішення життєво важливих завдань, які постають перед нею. У цьому полягає зміст спрямованості як складноструктурної якості особистості" [12].

Л.І.Божович і С.Л.Рубінштейн під спрямованістю розуміють систему мотивів [1; 10]. На думку Л.І.Божович, стрижень спрямованості особистості складає "стійка домінуюча система мотивів, що виникає в процесі життя і виховання людини, в якій основні, провідні мотиви, підпорядковуючи собі усю решту, характеризують будову мотиваційної сфери людини" [1]. Теорію мотивації, яка є невід'ємною від спрямованості, розробив О.М.Леонтьєв, який вважав, що основу спрямованості особистості складає система мотивів, яка народжується потребою [4].

Більшість вітчизняних і зарубіжних учених вважає спрямованість особистості системоутворювальним багатограним динамічним утворенням і характеризує її такими положеннями:

а) спрямованість – це стрижень, ядро особистості, що обумовлює її своєрідність як суспільної істоти;

б) спрямованість – система провідних мотивів, що визначають внутрішню позицію особистості, тобто ставлення до дійсності, яке виявляється в різних конкретних ситуаціях та у різних умовах;

в) спрямованість особистості виражається в потребах, інтересах, мотивах, прагненнях, ідеалах, переконаннях, світогляді тощо;

г) спрямованість особистості є виразом єдності зовнішніх впливів (у першу чергу суспільної ідеології, індивідуального способу

життя, системи виховання та навчання) і внутрішніх умов, інакше кажучи – перетворення зовнішніх впливів завдяки внутрішнім умовам у спрямованість особистості;

г) спрямованість особистості є однією з основних її характеристик, провідною, вирішальною ланкою, яка надає можливості людині оволодіти певним видом діяльності.

Феномен професійно-педагогічної спрямованості деякі психологи трактують і як "систему особистісних якостей, що визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці" [6], і як "професійно значущу якість особистості вчителя, основним мотивом якої є спрямованість учителя на розвиток особистості учня (гуманістичний мотив) і яка залежить від характеру провідного мотиву в структурі мотивації вчителя" [11], і як основну форму активності студентів [5]. З погляду М.І.Дьяченка і Л.О.Кандибовича – це розуміння і внутрішнє прийняття мети й завдань професійної діяльності, її інтересів, ідеалів, настанов, переконань, поглядів, що характеризуються "стійкістю (чи нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою" [2].

Найузагальненішою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, що визначається інтересом до професії та схильністю працювати. Поняття "спрямованість" охоплює уявлення про мету, мотиви, емоційне ставлення до діяльності, задоволеність нею. Професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії охоплює окремі, локальні оцінки суб'єктом ступеня привабливості (чи непривабливості) професійної діяльності, її змісту й умов здійснення. У процесі навчання та засвоєння цієї діяльності таке бачення видозмінюється й стає адекватним образу майбутньої професії.

Спрямованість підготовки майбутнього вчителя за своїм змістом має бути професійною, тому особистість студента орієнтують на такі цінності, як найякісніше засвоєння майбутньої професії, опанування професійної майстерності тощо. Професійна спрямованість виявляється в меті, яку майбутній учитель ставить перед собою під час навчання. Підхід з погляду спрямованості дає змогу, розглядати особистість майбутнього вчителя як певний соціальний і морально-психічний тип, бачити найсуттєвіше: соціальні й професійні орієнтації як основу формування типових якостей [9].

Ю.К.Бабанський підкреслює у своїй роботі "Педагогіка", що всі види діяльності педагога, а саме: навчальна, виховна, суспільна та науково-методична – мають чітко визначену професійно-педагогічну

спрямованість, яка охоплює інтелектуальну, емоційну, вольову сфери особистості педагога. Стійка професійно-педагогічна спрямованість особистості педагога віддзеркалюється у його морально-етичному ставленні до своєї професії, в характері усієї його педагогічної діяльності [7]. Н.В.Кузьміна вважає, що професійно-педагогічна спрямованість є провідною, "центральною" якістю особистості педагога, яка містить у собі усвідомлення значущості педагогічної роботи, інтерес до педагогічної професії та схильність займатися нею, потребу у спілкуванні з учнями [3].

Отже, спрямованість є провідною складовою в структурі особистості і впливає на всі її структурні утворення – здібності, психічні процеси, темперамент. Саме завдяки спрямованості й стійким мотивам у студентів формуються відповідні здібності.

У проаналізованій психолого-педагогічній літературі розглянуто багато аспектів розуміння проблеми формування саме професійної спрямованості особистості вчителя. Ми розглядаємо термін "музично-педагогічна спрямованість" як систему особистісних якостей учителя музики, що визначають внутрішнє розуміння мети й завдань музично-педагогічної діяльності і які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога-музиканта.

Аналіз наукових джерел показав, що на цей час немає наукових праць, в яких би було досліджено формування музично-педагогічної спрямованості особистості вчителів музики, а тому перспективним напрямком продовження нашого дослідження є визначення сутності та змісту зазначеної якості.

Література

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология : [тексты]. – М. : Издательство МГУ, 1992. – С. 190–210.

2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : [учеб. пособ.] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.

3. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. – Гомель, 1976. – 386 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Прометей, 1995. – 304 с.

5. Мироненко Ю. С. Професійна самоідентифікація студентів вищих педвузів / Ю. С. Мироненко. – К. : Либідь, 2005. – 328 с.
6. Науменко Е. А. Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Науменко Е. А. – М., 1997. – 22 с.
7. Педагогика : [учебник] / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.
8. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
9. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – Минск : ВШ, 1984. – 176 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – [4-е изд.]. – М. : Мысль, 1989. – 584 с.
11. Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Фастовец И. В. – М., 1991. – 20 с.
12. Щербаков А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А. И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 23–32.

МУЗИЧНА ОСВІТА НОВОГО ЧАСУ

Кіресва В.Г.

У статті висвітлено погляди автора на історію та філософію сучасної музичної освіти. Аналізуються деякі підходи й ідеї у сфері музичної освіти в контексті її гуманізації та культуротворчості.

За усталеною традицією сутність освіти визначається як сукупність знань, умінь і навичок. Упродовж століть накопичувалися засоби і методи передачі людського досвіду, які виокремилися в особливу науку – педагогіку. "Освіта є категорія буття, а не знання та переживання... Освіта є образ сукупного людського буття" [9, с. 21]. Освіта розглядається не як нескінченне накопичення дедалі нових

знань, а як створення людини за образом і подобою кращих. З одного боку, як засіб "олюднення" культури, з іншого – як "утілення культури в людину, що проростає в бутті людини, як "его" її власної свободи, як неспокій" [2, с. 281].

Розвиток мистецької освіти в Україні сягає своїм корінням у глибоку давнину. У часи родового суспільства діяли "будинки молоді", де досвідчені старійшини передавали вихованцям моральні норми і традиції, використовуючи для цього обрядову пісенну творчість. Тому серед усіх мистецтв викладання музики набуває пріоритетного значення. Музика входила до складу обов'язкових предметів у школах Ярослава Мудрого та його онуки Анни Всеволодівни. Високий рівень у церковному співі дає підстави вважати, що саме з цією традицією пов'язані усталені, історичні уявлення про типові риси національної художньої культури та вокальну обдарованість українського народу. В цей період відбувається значне піднесення громадської та філософської думки, розквіт науки та мистецтва, прагнення відстояти свої духовні цінності, національну культуру, самосвідомість. Усе помітнішими стають тенденції збагачення різними видами музичної діяльності, розширення навчального репертуару творами вітчизняних і західноєвропейських авторів. Історичні факти свідчать, що від учнів вимагалось не тільки гарно співати, а й знати теорію, нотну грамоту, основи диригування та композиції.

Завдяки своїй підготовці хори братських шкіл виконували досить складні музичні твори – багатоголосні партесні концерти (початок XVII ст.). Були у них школи вокальної музики й церковного співу, кобзарі-бандуристи, лірники, українська шкільна драма. У постановках вертепу брали участь хори та інструментальні ансамблі: сопілка, скрипка, бубен, цимбали, басоля тощо. У XVIII ст. в Києво-Могилянській академії, яка відіграла значну роль у розвитку музичної культури України, готували музикантів-регентів, кваліфікованих півчих, вчителів музики, теоретиків, композиторів. Історичні документи зафіксували навчання вихованців інструментального виконавства. Типовою для академії була орієнтація не лише на професійну музичну освіту, а й на використання музики з метою загального розвитку особистості. Розквіт Києво-Могилянської академії припадає на XVIII ст., яке стало епоєю тріумфу Просвітництва, епохою Розуму, науки, їх практичної реалізації в інтелектуальному житті суспільства. Просвітництво створює культуру Нового часу, в якій

домінує ідеал енциклопедично освіченої людини. Освіта у навчальних закладах ґрунтується на "семи вільних мистецтвах", в якому чільне місце посідають предмети мистецького циклу, зокрема музика, піїтика, риторика. З музичних інструментів найпоширенішими були скрипка, флейта і віолончель. Вважалося, що саме ці інструменти є максимально наближеними до людського голосу, а тому можуть ефективно використовуватися в школах під час роботи з дітьми.

В наш Новітній час не втрачають актуальності висновки, яких дійшов німецький філософ І.Гердер у працях "Ідеї до філософії історії людства" та "Листи щодо захоочення гуманності". Він стверджував, що освіта та виховання сприяють передачі духовних традицій і цінностей від покоління до покоління, забезпечуючи у такий спосіб наступність в історії культури, перспективи духовного удосконалення людини і суспільства. "Мені хотілось би словом гуманність охопити все, що я до цього говорив про людину, виховання її благородства, розуму, свободи, високих помислів і стремління, волі і здоров'я, панування над силами Землі" [4, с. 636].

У вітчизняній традиції морально-етичні проблеми людини розроблялися в "Поученні" Володимира Мономаха, відомих концепціях "філософії серця" П.Юркевича, Г.Сковороди, трактатках "краси людини" Ф.Прокоповича, сучасних дослідженнях педагогіки, психології, філософії.

Останнім часом все більше у сфері просвіти людина відтворюється не стільки як професіонал, скільки як носій цілісного культурного потенціалу. Особистість, навіть за професійними ознаками, не може вміститись у вузькі рамки професії. Особистість завжди ширша за свою професію. Отже освіта, музична освіта, що розуміється нами як розширення можливостей кожного, допомагає нам зробити в житті найскладніший вибір – бути Людиною.

Коли Сократ проводив бесіди з учнями, він завжди допомагав своєму співрозмовникові "народити" власну істину. Він ніколи не нав'язував готового знання. Саме у пізнавальній активності та розвитку творчої культури учня він вбачав найголовніші передумови успіху педагогічного процесу. Таким чином, якщо простежити динаміку розвитку освіти як інституту відтворення культури, можна дійти висновку, що її основними рисами є:

- випереджальний розвиток людини, особистісно орієнтований характер освіти;

- розуміння необхідності розгляду проблем формування активної та спеціальної культури.

"Актуальна культура... є загальна для усіх громадян вимога суспільства, класу до їх культурного рівня, вибору ними цінностей вітчизняної й світової культури сучасного і минулого... Над актуальною культурою "надбувається" спеціальна, професіональна культура... між ними відбувається неперервний обмін цінностями: одні навички і знання переходять із актуальної культури у спеціальну, інші навпаки, із спеціальної у актуальну" [6, с. 48].

Риси ці будуть притаманні нашій освіті у тому разі, коли здійсниться перехід від знаннєцентричної школи до культуроподібної: немає межі навчанню.

"І тут закінчується наука. Починається мистецтво з його розумінням одиничного, неповторного" [8, с. 161]. Мистецтво, пов'язане з конкретною особистістю, є суб'єктивним; твори мистецтва створюються на підставі смаку творця, його поглядів, почуттів, переживань, тому індивідуальні і суб'єктивні; формою мистецтва є образи з притаманною йому багатозначністю; основою творчості у мистецтві є синтез універсального і повного знання; мистецтво пронизане естетичним началом, поза яким воно не може існувати. Завдяки цьому в мистецтві людина виходить за межі раціональної однозначності і пізнає те, що не піддається раціональному, науковому пізнанню, а саме – загальні форми в максимально широкому вигляді. Ці форми, як і форми конкретних предметів, містять у собі життєві людські цінності, а сам зміст будь-якого художнього твору різними особами може розумітися по-різному. Це пов'язано з тим, що естетичний зміст кожного твору багатий, складний і неоднозначний, оскільки відбиває духовну сферу композитора, його сподівання і почуття. Почуття – це одиниця взаємодії людини зі світом, що дає людині можливість сприймати і розуміти світ. Вони формують мотиви дій, загальні принципи і найвищі ідеали діяльності, є особливим видом сприйняття речей, які відіграють важливу роль в нашій дії на речі, а саме визначають її напрям [5, с. 167]. З почуттів починається психічна активність людини, ними вона завершується. "Почуття породжують мотивацію, волю, мислення людини, її сприйняття, пам'ять, особливо характер і індивідуальність, суспільне життя народу" [7, с. 6].

На думку сучасних філософів Ю.Борева, І.Зязюна, Н.Крилової, В.Михальова та інших, твори мистецтва дають студентам, учням більш багатий за своїм змістом життєвий досвід, ніж це роблять

наукові системи чи теорії. Сприймаючи твори, вони пізнають духовні цінності суспільства, які стають надбанням їх власного досвіду. Тим самим музичне мистецтво залучає до світу художньої реальності.

Завдяки систематичному музичному вихованню музичні стилі, історичні, індивідуальні, національні модуси відповідного налаштування допомагають виявити один з суттєвих механізмів слухацького діалогу з музичними творами. Спектр музичного ландшафту – від урбаністичних звучань великого міста, мінливої води, її узорів, руху повітря до музичної панорами гірських обривів, звучань невеликих сіл, із давніми музичними традиціями. У діалогічному підході вчитель формує, коригує програму музики, розповідає про твір, композитора, епоху, стиль, форму, елементи музичних уявлень, ремарки автора, виявляє готовність чи неготовність учнів до сприймання того чи іншого музичного твору. Протягом діалогу актуалізує доречність звернення до одного із музичних творів, можливого втілення підходу до музичного навчання. Діалогічні підходи створюють відповідні умови для музичного навчання, актуалізують поведінку учнів, студентів, забезпечують повний контакт зі світом, сприяють формуванню нових механізмів емоційної адаптації вищого рівня.

Цілісний підхід до організації емоційного життя є традиційним для людської культури. Зв'язок емоційного світу людини із циклами природи, національним способом життя, "соціалізація системи людини приводить до формування почуттів, які є виявами автоматичної системи реакцій і керують життям у цілому" [1]. Тобто емоційна сфера людини проходить шлях культурного розвитку, соціалізації засобами музики.

Домогтися здатності до емоційного співпереживання, окультурене виховання засобами музики стає очевидною перспективою спільної взаємодії учнів і педагогів. Для пошуку нових прийомів регуляції емоційного, інтелектуального життя учнів засобами музичної творчості композиторів використовуються діагностичні методи, які орієнтовані на соціальний ідеал. "Повертаючи до гармонії з своїм істинним поняттям усе те, що в інших формах існування було спотворене випадковими і зовнішніми особливостями, мистецтво звільняє явище від невідповідних його істинному поняттю рис і створює ідеал лише шляхом такого очищення" [3]. Саме таке змістове навантаження містять у собі образи творів музичного мистецтва, культурних феноменів, символів, що формують у студентів силу духу, розуму та почуттів, стверджують духовне начало як джерело творення соціальності життя.

Література

1. Боден М. Теория системы / М. Боден // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 58–60.
2. Гегель Г. Работы ранних лет / Г. Гегель. – М., 1972.
Т. 1. – 1972. – 472 с.
3. Гегель Г. Эстетика : в 4 т. / Г. Гегель. – М., 1968.
Т. 1. – 1968. – 164 с.
4. Гердер И. Идеи к философии истории человечества / И. Гердер ; пер. с нем. и примеч. А. В. Михайлова. – М. : Наука, 1974. – 703 с.
5. Грот Н. Я. Значение чувства в познании и деятельности человека / Н. Я. Грот / Философия и её общие задачи. – М., 1904. – С. 162–194.
6. Коган Л. Н. Всестороннее развитие личности и культуры / Л. Н. Коган. – М., 1987. – 348 с.
7. Роменец В. А. Історія психології ХІХ–ХХ ст. / В. А. Роменець – К., 1995. – 614 с.
8. Толстой Л. Прогресс и определение образования / Л. Толстой // Толстой Л. Собр. сочинений : в 22 т. – М., 1983.
Т. 8. – 1983. – С. 172–245.
9. Шелер М. Формы знания и образования / М. Шелер // Шелер М. / Избранные произведения. – М., 1994. – 339 с.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНІ ЗДІБНОСТІ"

Мірошник О.Г.

У статті розкривається сутність поняття "музично-естетичні здібності", визначається їх зміст та структура.

Проблема формування музично-естетичних здібностей в усі часи посідала чільне місце в музичній педагогіці і сьогодні є одним з її головних пріоритетів. Її сучасний стан розглядається як етап пошуку відповіді на запитання щодо природи музично-естетичних здібностей, їх структури, закономірностей формування тощо.

Сучасні філософи трактують здібності як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішної діяль-

ності і зумовлюють різницю в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями і навичками [13, с. 68].

У психологічній науці проблема здібностей завжди перебувала в центрі уваги, і тому не випадково, що й досі саме вона є предметом багатьох конкуруючих гіпотез. Головною темою наукових дискусій залишається неоднозначний підхід саме до розуміння проблеми біологічного та соціального у формуванні й розвитку здібностей. Більшість учених дійшла висновку, що здібності – це психічні властивості індивіда, які є передумовою успішного виконання певних видів діяльності (набуття знань, умінь і навичок та використання їх у праці) [9, с. 63].

Вони виявляються в процесі оволодіння діяльністю, у тому, наскільки індивід за інших рівних умов швидко і легко засвоює способи її організації і здійснення. Здібності тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з тим, наскільки стійка схильність людини до тієї чи іншої діяльності. В основі однакових досягнень людини можуть лежати різні здібності, а одна й та ж здібність може бути умовою успішності у різних видах діяльності [8, с. 60].

Водночас існують розбіжності у трактуванні цього складного явища. В американській і англійській психологічній літературі найбільш поширеними є два терміни: *ability* і *capacity*, що в перекладі означає здібність, але кожен з цих термінів має своє значення. Терміни: "ability – уміння виконувати дії, що включають складні координовані рухи і розумові завдання" або "... те, що може бути зроблено людиною на даному рівні навченості і розвитку"; "*capacity* – максимальні можливості індивіда відносно якої-небудь функції, обмежені його природженою конституцією і теоретично вимірювані тією межею, до якої може бути розвинена ця функція за оптимальних умов" або "можливості організму, які визначаються і обмежуються його вродженою конституцією". Взаємозв'язок між цими двома поняттями сформульовано К.Сішором: "Термін "capacity" означає вроджені можливості; "ability" вживається для позначення набутого вміння".

У більшості теоретичних розробок здібності представлені як одна з базових якостей психіки, яка розглядається у трьох аспектах: як якість мозку, що дозволяє відображати об'єктивний світ; як суб'єктивний образ об'єктивного світу; як переживання. Сучасна психологічна наука розуміє під терміном "психіка" продукований мозком складний

комплекс процесів, кінцеву функцію якого складає формування поведінки і це загальне завдання безпосередньо чи опосередковано виконують усі елементи комплексу, у тому числі й цілеспрямований психічний процес художнього сприймання [4, с. 33–34].

Здібності людини – це внутрішні умови її розвитку, які, як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії людини і зовнішнього середовища (світу). Ці складні комплексні властивості здебільшого розглядаються поза зв'язком із загальними для всіх людей властивостями, які можна назвати "родовими", такими, наприклад, як слухова чутливість: музична (звуковисотна) або мовна (переважно темброва) [3, с. 227].

С.Рубінштейн зазначав, що здібності є не тільки продуктом навчання, засвоєння, ефектом виключно зовнішньої зумовленості, але, певною мірою, входять до складу вихідних умов навчання. При формуванні здібностей має йтися не про однобічний вплив на людину, а про взаємозалежність людини та предметного світу [3, с. 7].

На думку Б.Теплова, під здібностями розуміють, по-перше, індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої (ніхто не буде говорити про здібності там, де справа йде про якості, у стосунках, де всі люди рівні); по-друге, здібностями називаються не всі індивідуальні особливості взагалі, а лише такі, які мають стосунок до успішності виконання будь-якої діяльності і, по-третє, термін "здібність" не зводиться до тих знань, навичок чи умінь, котрі вже виробленні в конкретної людини.

За визначенням Б.Теплова, здібності не можуть бути вродженими. Вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності завжди є результатом розвитку.

Таким чином, відкинувши розуміння здібностей як вроджених особливостей людини, Б.Теплов не відхиляє того факту, що в основі розвитку здібностей у більшості випадків лежать вродженні задатки [13, с. 17], які не можна ототожнювати з поняттям "спадкові задатки".

Доведено, що здібності існують тільки в русі, у розвитку [12, с. 20]. Розвиток здійснюється в практичній або теоретичній діяльності. А звідси висновок, що здібності не можуть виникнути поза відповідною конкретною діяльністю. Методологічно важливим є те, що здібності не тільки виявляються в діяльності, а й формуються в цій діяльності.

Розвиток здібностей, як взагалі будь-який розвиток, не проходить прямолінійно: його рушійною силою є боротьба протиріч, ось

чому на окремих етапах розвитку можливі протиріччя між здібностями і схильностями. Але із визнання можливості таких протиріч зовсім не постає визнання того, що схильності можуть виникати і розвиватися незалежно від здібностей чи, навпаки, здібності – незалежно від схильностей.

Психологи виділяють три види здібностей: *загальні* (ті, які забезпечують відносну легкість і продуктивність роботи, що потребує інтелектуального напруження), *спеціальні* (ті, що мають строго спеціалізований характер) і *практичні* (конструктивно-технічні, організаторські, педагогічні тощо). Вони відзначають тісний зв'язок і взаємовплив різних видів здібностей. Вважається, що формування здібностей відбувається на основі вроджених задатків.

Виходячи з психологічного розуміння природи здібностей, вчені розглядають музичні здібності як індивідуально-психологічні якості особистості, які необхідні для успішної музичної діяльності. Враховуючи різноманітність і багатство її форм та способів, цілком очевидно, що має йтися не про одну здібність, а про цілий комплекс музичних здібностей.

До проблеми музичних здібностей зверталися багато інших дослідників (Е.Віллемс, І.Кріс, А.Марс, Г.Ревеш, К.Сішор та ін.). Зокрема, Г.Ревеш та К.Сішор вважають музичність вродженою індивідуально-психологічною якістю, яка не підлягає вихованню. Музичність, на їх думку, властива не кожній людині, її можливо якоюсь мірою розвинути, але не сформувати [12, с. 16].

Висновок Г.Ревеша та К.Сіроша про обмежене коло людей, які наділені музичністю від народження, не є лише теоретичним припущенням, навпаки, це дозволяє їм стверджувати, що музика та музична діяльність є справою небагатьох, особливо обдарованих у музичному відношенні людей.

Серед праць, присвячених музичним здібностям, особливе місце посідає книга Б.Теплова "Психологія музичних здібностей" (1947). В ній запропонована оригінальна концепція музичності, що є більш високим етапом розробки цієї проблеми.

Відомо, що головною ознакою музичності є відчуття музики як вираження деякого змісту. Ядро музичності складає здібність емоційно відгукуватися на музику. При цьому музичність – це виключно людська властивість, що склалася в процесі суспільної практики, отже – історично обумовлена: людина поступово звикла розрізняти в звуках людської мови, в звуках природи різні властивості – висоту,

тривалість тощо. Поступово викристалізовувалися виразні інтонації, на основі яких виникали найпростіші музичні образи, формувалися музичні лади. У процесі цієї діяльності формувалися й утворювалися музичні здібності.

Музикознавці І.Рижкін, Г.Апресян, Г.Кечхуашвілі, Ю.Кремльов відзначають єдине трактування музичності як комплексу властивостей особи, який виник і розвивається в процесі зародження, створення та освоєння музичного мистецтва. Останнє виступає як одна з форм суспільної свідомості, що розвивається в процесі трудового спілкування людей.

Музичність виявляється у формі своєрідного орієнтування в музичних явищах. Потрібні музичний слух, щоб диференціювати звучання, відбирати краще; творча уява, на основі якої створюються комплекси виразних інтонацій, музичні образи. Цілком очевидно, що цей процес можливий не як пристосування людини до вже набутого досвіду музичної діяльності, а як форма активного і творчого орієнтування, адже треба не тільки зберігати вже досягнуте, а й вести його далі [1, с. 96].

Музичність передбачає достатньо тонке, диференційоване сприймання музики. Ці дві сторони музичності Б.Теплов умовно назвав емоційною та слуховою, які не мають значення, взяті самі по собі, одна без іншої.

Музичність є індивідуально-психологічною характеристикою особистості, яка є наслідком визначеного сполучення здібностей. У той же час ми розуміємо музичність як якісно своєрідне сполучення музичних здібностей, тобто аналіз музичності повинен будуватися на розумінні музичних здібностей.

Як зазначає Г.Ревеш, "музичність є первинною, сутнісною властивістю, яку не можна виховати, а можна лише розвивати. Вона є вродженою і фундаментальною властивістю організації людини, обдарованої нею, і характерною ознакою індивідуальності" [12, с. 38].

Б.Теплов сформулював такі основні теоретичні положення, виходячи з яких повинне вирішуватись питання про вродженість музичності, а саме:

- вродженими є не музичні здібності, а лише задатки, на основі яких ці здібності розвиваються;
- не може бути здібностей, які б не розвивалися в процесі виховання і навчання;

- музичність людини залежить від його вроджених індивідуальних задатків, але вона є результатом розвитку, результатом виховання і навчання [12, с. 78].

Водночас С.Науменко, в цілому погоджуючись з даними положеннями, вказує на існування двох основних поглядів на природу музичності, а саме: музичність як вроджена здібність, що не підлягає формуванню, і музичність як властивість, що формується на основі вроджених задатків [7, с. 10].

Розумінню природи і суті музичності сприяє чітке уявлення про її структуру.

Про важливість розкриття структури музичності писав Г.Тарасов: "Розкрити склад, структуру музичності на різних етапах розвитку особистості і з урахуванням сучасних вимог та умов організації процесу музичного навчання та виховання, – захоплююче перспективне завдання психологічної науки" [11, с. 58].

Б.Теплов не розглядав загальні здібності музично-естетичного сприймання, виконавства й творчості. Водночас він відносив естетичні здібності до загальних або генералізованих (за С.Рубінштейном), оскільки вони властиві різною мірою всім людям і виявляються в усіх сферах людської діяльності. Цим вони відрізняються від спеціальних, у тому числі й художніх. Але стосовно молодшого шкільного віку доцільно говорити саме про художньо-естетичні здібності, вказуючи цим на особливий рівень розвитку цих здібностей, на мистецтво як переважну в цьому віці сферу їх застосування. Принципова можливість формування естетичних здібностей зумовлена тим, що вони не є вродженими якостями і розвиваються в естетичній діяльності [12, с. 61].

Музично-естетичні здібності можна умовно поділити на емоційно- та раціонально-пізнавальні. За В.Остроменським, до емоційно-пізнавальних здібностей відносяться: визначення свого ставлення до музики, яка сприймається; поєднання свого ставлення до навколишнього життя з музичною образністю. Раціонально-пізнавальні здібності дозволяють набувати нові відомості про навколишнє життя у процесі сприймання музики, розрізняти специфічні особливості відображення дійсності в музиці різних жанрів, нове та традиційне у відтворенні музичної образності.

Відтак, до числа емоційно-пізнавальних здібностей відносяться: оцінне ставлення, яскравість та багатство уяви, здібність до розкриття життєвих зв'язків музики. Раціонально-пізнавальні здібності поділя-

ються на: здібність до осмислення музичного змісту, здібність до диференціації музичної мови та слухова спостережливність [8, с. 20].

Для ефективної музичної діяльності людині потрібен також паралельний розвиток музично-естетичних здібностей, які за своїми функціями виходять за межі музичної діяльності, але водночас безпосередньо з нею пов'язані. Інакше кажучи, для плідної музичної діяльності безпосередні музичні здібності повинні характеризуватися особливими якостями, які виражаються в складних системах зв'язків з усіма основними аспектами і властивостями особистості. Ця друга складова частина музичності зовсім не є якимсь доповненням, навпаки, її значення в музичній діяльності досить велике [8, с. 19].

Безпосередні музично-слухові, музично-естетичні здібності й здібності до музичної діяльності складають єдине, нероздільне ціле. Поділ їх можливий лише умовний, у процесі наукового аналізу.

Таким чином, музично-естетичні здібності є важливою складовою структури музичності особистості, представлені однією з базових якостей психіки, яка розглядається як якість мозку, що дозволяє відображати об'єктивний світ; як суб'єктивний образ об'єктивного світу; як переживання. Музично-естетичні здібності своїми функціями виходять далеко за межі музичної діяльності і будучи водночас безпосередньо з нею пов'язані, відіграють значну роль у інших, позамузичних видах діяльності.

Література

1. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. П. Анисимов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 480 с.
3. Гарбер Л. А. Начальная стадия развития музыкальных способностей / Л. А. Гарбер // Проблемы способностей. – М. : АПН РСФСР, 1962. – С. 214–228.
4. Гончаренко С. І. Соціально-педагогічні проблеми розбудови освіти / С. І. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Рідна школа. – 1993. – № 4. – С. 51–56.
5. Марков М. Теория искусства: функциональный подход / М. Марков // Восприятие музыки : сб. ст. – М. : Музыка, 1980. – С. 28–37.

6. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія / за ред. передмова та післямова Н. Г. Ничкало]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
7. Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. и общ. ред. серии Л. А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1983. – 400 с.
8. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 442 с.
10. Тарасов Г. С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие / Г. С. Тарасов // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. ст. / [сост. А. Г. Костюк]. – К. : Муз. Украина, 1986. – С. 56–59.
11. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985.
Т. I. – 1985. – 382 с.
12. Теплов Б. М. Психология : учебник для средней школы / Б. М. Теплов. – [6-е изд., испр.]. – М. : Госучпедиздат, 1952. – 255 с.
13. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – [2-ге вид., перероб. та доп.]. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Щербініна О.М.

У статті розглядаються форми та методи творчого розвитку студентів в умовах інструментального навчання, висвітлюється сутність різних видів інструментально-виконавської практики, способи забезпечення їх продуктивного функціонування.

Потреба модернізації сучасної освітньої системи зумовила необхідність упровадження ефективних навчальних технологій, зорієнтованих на формування творчого потенціалу особистості, інтеграцію професійних знань, умінь та навичок. У системі музичної освіти ідеї гармонічного розвитку спеціаліста найповнішого втілення отримали у сфері інструментального навчання. Поєднуючи аналітичні і практичні процеси, інструментально-виконавська діяльність виступає потужним розвивальним засобом. Доведено, що продуктивність інструментально-виконавської підготовки значною мірою залежить від змісту, методів та форм організації навчального процесу. Важливими чинниками творчого розвитку студента в інструментальному класі є формування умінь читання з аркуша, гри на слух, транспонування, навичок імпровізації, досвіду ескізного вивчення творів.

Питання творчого розвитку студентів в умовах інструментального навчання є одним з пріоритетних у музичній педагогіці. Всебічно висвітлюючи розвивальний потенціал різних форм інструментального

навчання (Г.Ципін), видатні музиканти-педагоги наголошують на значущості умінь читання з аркуша (М.Барінова, Г.Коган, Я.Мільштейн), ефективності методу ескізного вивчення творів (Л.Баренбойм, Г.Нейгауз, А.Ямпольський), необхідності досвіду гри на слух, імпровізації, композиторських навичок (О.Бурська, Й.Гофман, А.Каузова, М.Фейгін). Узагальнення науково-практичного досвіду видатних музикантів, вивчення фундаментальних праць у галузі інструментального виконавства відкриває перспективу подальшого удосконалення методики інструментально-виконавської підготовки, спрямованої на творчий розвиток студента.

Мета статті – розкрити сутність найважливіших форм та методів творчого розвитку інструменталіста, висвітлити проблемні аспекти інструментального навчання, визначити перспективи подальшого удосконалення методів розвивального навчання.

Специфічною формою музично-виконавської діяльності, у процесі якої опанування музичним матеріалом не доводиться до завершеної концертно-виконавської стадії, вважається ескізне вивчення музичних творів. Мета ескізного вивчення полягає в досягненні ідейно-образного змісту твору, художньо достовірному звуковому втіленні музичного образу на інструменті. При ескізному вивченні твору цілісному охопленню музичної ідеї надається перевага перед технічною досконалістю та детальним відображенням компонентів твору. Усвідомлюючи значний розвивальний потенціал ескізного вивчення музичних творів, видатні музиканти-педагоги широко використовували цю форму роботи у своїй педагогічній діяльності (Ф.Ліст, Г.Беклемішев, Г.Нейгауз). Висвітлюючи позитивні аспекти ескізного вивчення творів, виділимо найважливіші:

- суттєве збільшення кількості навчального матеріалу – розширення кругозору;
- обмежений час вивчення зумовлює активізацію мислення, прискорення темпів засвоєння інформації, навичок та прийомів, забезпечує безперервне просування вперед;
- реалізуючи принцип розвивального навчання, ескізне вивчення творів виступає засобом розвитку загальної професійної ерудиції.

Поряд з цим можна виявити причини недостатнього використання ескізного навчання у сучасній педагогічній практиці, зокрема:

- прагнення до максимальної відточеності творів навчального репертуару;
- декларативне ставлення педагогів до ескізного вивчення творів;

- відсутність методики ескізного вивчення творів.

Аналіз виявлених проблем зумовлює можливість визначити основні умови продуктивності ескізного навчання:

- різноманітність, значна кількість, музично-дидактична спрямованість творів навчального репертуару;

- підвищений рівень складності творів;

- вибір творів за бажанням студента;

- спрямованість на формування навичок гри по нотах (не вчити напам'ять), більшою мірою затребуваних реальною музичною практикою;

- вивчення різних перекладів, клавірів опер тощо;

- регулярність та систематичність звернення до форми ескізного вивчення;

- сполучення ескізного та концертного вивчення творів;

- переосмислення функції педагога: скорочення зустрічей, визначення кінцевої художньої мети.

Враховуючи потенціальні ресурси ескізного вивчення музичних творів, необхідно сполучати різні форми навчальної діяльності. "Лише за цих умов спрямованість учня на вирішення пізнавальних, музично-виховних завдань не нашкодить формуванню необхідних професійно-виконавських якостей, не буде суперечити вимогам вміти акуратно, точно і ретельно працювати на інструменті" [3, с. 158].

Важливим компонентом музично-педагогічного процесу є читання нот з аркуша. У музично-педагогічній практиці читання нот з аркуша розглядається як один з видів музично-виконавської роботи; необхідна умова функціонування всіх видів практичної діяльності музиканта; перший етап ознайомлення з твором; одна з форм інтерпретації. Читання нот з аркуша – це перше безперервне виконання нового твору з нот у наближеному до авторських указівок темпі, що відображає загальне уявлення про ідейно-образний зміст, основні художні компоненти твору, забезпечує цілісне сприйняття твору. У науково-методичній літературі читання нот з аркуша має статус художньої діяльності.

Традиційно під читанням з аркуша розуміють виконання по нотах будь-якої п'єси без попереднього її розучування. Проте таке визначення є неоднозначним – чимало музикантів припускають неодноразове читання з аркуша. Перші вимоги до читання з аркуша містяться у програмній документації навчальних закладів ХІХ ст., де наголошується, що така форма роботи сприяє всебічному розвитку музиканта: ознайомленню з широким колом музичної літератури, емоційному зба-

гаченню, збільшенню обсягу та прискоренню темпів вивчення матеріалу. Сучасна музична наука доводить хибність думки про те, що вміння читати з аркуша є вродженим і погано піддається розвитку.

Схема процесу читання з аркуша ґрунтується на взаємозв'язку зорових, слухових та рухових (моторних) реакцій – "бачу–чую–граю". Відповідно важливим компонентом формування гри з аркуша є розвиток внутрішнього слуху, навичок внутрішнього слухання:

- слухання музики з нотами (слідкування за нотами, вміння на вимогу викладача вказати місце у нотному тексті, яке звучить у даний момент);

- розучування твору без інструмента (на вимогу викладача зіграти без нот фрагмент – мелодію, мотив, тему тощо, які поступово збільшуються, ускладнюються);

- читання з нот твору одразу після його прослуховування у виконанні викладача;

- виконання твору шляхом чергування проспівування та гри на інструменті.

Розглядаючи механізми читання нот з аркуша, виділяють такі образні компоненти, як графічний, клавіатурний, звуковий, художній. Це зумовлює відповідну структуру: "бачу – чую – переживаю – визначаю відповідні рухи – граю". Необхідним для забезпечення успішності процесу читання з аркуша є опанування певних прийомів, зокрема:

- вміння бачити наперед, "розвідка очима" (М.Барінова), збільшення дистанції між баченим у нотах і виконуваним на інструменті;

- невідривність погляду виконавця від нотного тексту, вміння грати не дивлячись на руки – "всліпу", навпомацки орієнтуватися на клавіатурі;

- у процесі виконання орієнтуватися за графічними контурами нотного запису: напрям руху пасажів, типові мелодичні рисунки, гармонічні звороти тощо, що скорочує процес впізнання кожної окремої ноти;

- навички автоматичного вибору вигідної (зручної) аплікатури;

- вміння розподіляти увагу по горизонталі та вертикалі;

- засвоєння прийомів спрощення фактури.

Розглядаючи психологічні аспекти процесу читання з аркуша, музиканти-педагоги підкреслюють, що "читання нот з аркуша значною мірою зводиться до передбачення, як ви можете переконалися, проаналізувавши своє читання книг" [2, с. 162]. Виділяють особливі прийоми смислового осягнення тексту нотного твору:

- розпізнання "носіїв" музичного смислу: теми, інтонації, гармонічні комплекси, ладові зрушення тощо);

- динамічне мислення: здатність до швидкого переключення, готовності до різких змін фактури, тональності, ритму, розміру, характеру;

- безупинне виконання – гра у відповідному темпі без зупинок, відображення характеру;

- художньо-образне сприйняття як основа саморегуляції процесу читання, що забезпечує цілісність виконання.

Незважаючи на науково-методичне підґрунтя, значний педагогічний досвід та практичну значущість, процес формування умінь читання з аркуша має характерні для повсякденної практики недоліки:

- відсутність ґрунтовних теоретичних знань, поверхове засвоєння основ музичної грамоти;

- недостатнє знання тональностей;

- неритмічна гра;

- нездатність мислити розгорнутими фразами;

- невміння зосередитися;

- нераціональна аплікатура;

- відсутність навичок педалізації;

- приблизність у виконанні штрихів;

- недостатнє знання музичної термінології;

- художньо невиразне виконання.

Ефективним способом розвитку творчих можливостей музиканта, його музичних здібностей виступає гра на слух. У музично-педагогічній практиці гру на слух розглядають як чинник формування та розвитку музично-слухових уявлень, інтенсифікації внутрішнього слуху; у процесі гри на слух набувається досвід цілеспрямованого оперування музично-слуховими уявленнями; гра на слух має важливе прикладне, практичне значення у музичній діяльності.

Сутність процесу гри на слух полягає в умінні почути музику в реальному звучанні, уявити її подумки і відтворити її на відповідній висоті. "Якщо ти підбираєш на роялі мелодії, це дуже мило, але якщо вони з'являються самі по собі, не за інструментом, то радій ще більше – отже, в тобі прокидається внутрішня свідомість. Пальці повинні виконувати те, що хоче голова, а не навпаки", – писав Р.Шуман [1, с. 6]. Найважливішими чинниками формування умінь гри на слух виступають музична пам'ять; вольові якості, цілеспрямованість при запам'ятовуванні; слуховий контроль при відтворенні музики. Узагальнення

результатів науково-практичного досвіду зумовлює можливість визначити найважливіші методичні положення для формування навичок гри на слух:

- матеріал для гри на слух має бути зручними для виконання на інструменті, наближеним до загальних інструментально-виконавських проблем; важливим аспектом є художня цінність матеріалу, здатність викликати зацікавленість;

- опанування гармонічної мови необхідно починати з вивчення гармонічних особливостей конкретних творів;

- надавати перевагу на початковому етапі навчання мінорним пісням (де повніше представлені розповсюджені гармонічні звороти);

- засвоєння прийомів збагачення та ускладнення фактури;

- знання окремих теоретичних положень, зокрема:

- 1) зазвичай на кожен 4-й такт припадає завершений гармонічний зворот;

- 2) основні гармонічні функції змінюються на сильних долях (зв'язок з наголосом у поетичному тексті);

- 3) відхилення у мінорі найчастіше відбувається у паралельний або однойменний мажор (зазвичай на межі побудов – куплет-приспів, що мають характер зіставлення);

- 4) відхилення відбуваються через домінантові функції;

Реалізації зазначених методичних положень сприятиме використання певних форм роботи в інструментальному класі:

- засвоєння теоретичних знань (законів гармонії, формотворення);

- гармонічні диктанти;

- запис схеми гармонічного супроводу популярних мелодій з подальшою перевіркою на інструменті;

- вибір ритмічної фігурації, фактури акомпанементу (за можливості декількох видів фактури);

- оформлення інструментальних епізодів (вступ, закінчення, інтермедія: ритмічне, гармонічне, інтонаційне, фактурне, новий матеріал);

- покази викладача (метод "забігання наперед").

Певним різновидом гри на слух вважається транспонування – відтворення почутої музики на іншій висоті, що сприяє розвитку музичного слуху, пам'яті, музичного мислення. Транспонування при грі на слух спрямовує увагу на усвідомленість виконання, складові аналізу:

- 1) напрямок руху мелодичної лінії;

- 2) співвідношення інтервалів, акордів;

- 3) відхилення в інші тональності.

Активізації слухового контролю сприятиме проспівування мелодії в різних тональностях з підтримкою акомпанементу; виконання кожного куплету у новій тональності; використання групового (в ансамблі) підбору.

Широкого розповсюдження в музично-інструментальній практиці набуло транспонування при грі з нот, що стимулює розвиток умінь читання з аркуша, пам'яті, уваги, виконавської техніки (виконавець оволодіває навичками грати з будь-якої клавіші, опановує переходи між складними пасажами). При транспонуванні з нот виконавський процес підпорядковується слуховим уявленням, важливого значення набуває знання тональностей. Практичного значення транспонування з нот набуває при роботі з вокалістами (потреба у відповідності тональності теситурі вокаліста), при грі в ансамблі з іншими інструментами (партія яких записується не в скрипковому та басовому ключах), для зручності виконання (при великій кількості ключових знаків).

Визнаною формою розвитку загальних музичних здібностей, інструментальних навичок є гра в ансамблі, яку нерідко розглядають як менш складний (порівняно з сольним виконавством) вид виконавства. Проте це особливий вид музикування, що вважається не тільки різновидом виконавської, але й навчальної діяльності, у процесі якої виявляються позитивні чинники ансамблевої гри:

- інтерес до ансамблевого виконання (мотивація як стимул у роботі);
- створює сприятливу педагогічну атмосферу на заняттях;
- задовольняє потребу у спілкуванні;
- сприяє успішному виконанню творів;
- підвищує впевненість при сольному виконанні;
- стимулює розвиток комплексу музичних здібностей;
- сприяє вирішенню технологічних проблем, удосконаленню ігрових навичок виконавця.

Значний виховний потенціал ансамблевого музикування дозволяє використовувати його при читанні з аркуша, розглядати як компонент навчально-виконавського репертуару, як самостійний різновид концертного виконавства.

Особливе місце у музично-виконавській практиці належить умінню імпровізації. Майстерність імпровізації ґрунтується на формуванні навичок миттєво і професійно викладати на інструменті музику, що існує в уяві. Імпровізацію розглядають як метод практичного (за

інструментом) вивчення теорії музики, спосіб розвитку творчих (композиторських) навичок, ефективний шлях розвитку виконавських якостей учня. В імпровізації відсутнє розмежування композиторських і виконавських функцій. Специфіка імпровізаційного мистецтва зумовила певні вимоги до інструменталіста:

- необхідність вільно орієнтуватися у музичному матеріалі;
- здатність логічного осмислення виконуваної музики;
- уміння створити власний матеріал.

Навчання імпровізації ґрунтується на відповідному алгоритмі, який складають відповідні компоненти:

- поступове засвоєння техніки – характерних для певного стилю ритмічних і фактурних прийомів, формул;
- опанування фонду текстів (як моделей для імпровізації);
- накопичення звукового матеріалу;
- заготовка "ідеї", здатність до її розвитку (не підлягає копіюванню на відміну від ідей);
- залучення навчального матеріалу з інших дисциплін.

Найвагомішим чинником формування навичок імпровізації виступає активізація механізмів творчого пошуку шляхом заохочення до винайдення різних варіантів вирішення одного завдання. Близькими до імпровізації є навички композиторської діяльності, формуванню яких надавали значення видатні педагоги різних часів. Залучення знань з галузі музично-теоретичних дисциплін (гармонія, поліфонія, аналіз форми, читання партитур) дозволить цілеспрямовано розвивати композиторські уміння шляхом застосування певних прийомів, зокрема:

- закінчити мелодію;
- гармонізувати мелодію;
- написати варіації на задану тему;
- зробити аранжування, транскрипцію твору тощо.

Узагальнення результатів аналізу сутності різних форм навчально-інструментальної практики показує їх потужний розвивальний потенціал. Дослідження реального стану інструментально-виконавської підготовки у сучасних закладах музичної освіти доводить необхідність упровадження зазначених різновидів інструментального навчання як важливої умови творчого становлення майбутнього спеціаліста. Сукупність розглянутих форм навчання в інструментальному класі має забезпечити активізацію творчого розвитку студентів та гармонічне формування їх професійних якостей.

Література

1. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов / Р. Шуман // Альбом для юношества. – М. : Музыка, 1972. – С. 5–7.
2. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М. : Музыка, 1961. – 224 с.
3. Цыпин Г. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества / Г. Цыпин. – М. : Сов. композитор, 1988. – 384 с.
Кн. I. – 1988.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМУ ОСЯГНЕННЯ ХУДОЖНЬО-ЗМІСТОВОЇ СУТНОСТІ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Крицький В.М.

У статті розглянуто методику формування алгоритму осягнення художньо-змістової сутності музичних творів у студентів у процесі музично-виконавської підготовки. Розкрито структуру та зміст поетапного формування розумових дій у напрямку від вербального тлумачення до музично-виконавської інтерпретації.

Психолого-педагогічні дослідження показують, що будь-яка діяльність базується на засвоєності суб'єктом відповідного способу діяльності. На це звернув увагу ще Л.Виготський. Ця проблема досліджувалась О.Зельцем, С.Рубінштейном, А.Леонтьєвим, П.Гальперіном, Н.Тализіною та ін. Значна увага цьому питанню надавалася й у подальших дослідженнях (Є.Кабанова-Меллер, М.Мікулінська). Зокрема, О.Зельц відмічав, що продуктивне мислення полягає у функціонуванні специфічних операцій, які служать методами, спрямованими на вирішення певних задач [6, с. 367]. С.Рубінштейн наголошував на "спеціальному" ("спеціалізованому", "специфікованому") мисленні. Він розглядав спеціалізоване мислення як систему операцій загального мисленні для вирішення завдань специфічного змісту. Дослідник вважав, що загальні закономірності мислення завжди реалізуються в специфікованій системі операцій мислення [6]. Н.Тализіна зазначає, що будь-яка предметна чи розумова діяльність буде продуктивною тоді, коли людина оволодіє відповідними логічними прийомами, способами дій, які включають

певну систему операцій мислення, що виконуються за певними правилами [8, с. 35]. Специфікованість розумової діяльності стосується й художньо-естетичної діяльності, наголошує Н.Тализіна: "Картини, скульптури покликані викликати у людей естетичну насолоду. Але для цього людина повинна засвоїти адекватний спосіб діяльності з ними, (...) недостатнє знання цієї діяльності призводить часто до того, що адекватний спосіб або зовсім не вдається сформувати, або він формується довгий час шляхом поступового наведення на правильні дії, шляхом тривалого практичного досвіду" [8, с. 37–38].

Що ж до формування узагальнених прийомів у навчальному процесі, то Є.Кабанова-Меллер вказує, що сформований прийом включає знання його змісту та уміння застосовувати його при вирішенні нових навчальних завдань [1, с. 87–90].

Виходячи з цього, можна з упевненістю стверджувати, що навчання, у тому числі і музично-виконавська підготовка, має бути побудоване таким чином, щоб прийоми, специфічні для визначеної діяльності, були предметом спеціального формування.

Структура музично-виконавського процесу досить складна, що охоплює декілька елементів, де досягнення художньо-змістової сутності музичних творів є одним із ключових. У цілісному музично-виконавському процесі функція досягнення полягає в проникненні виконавцем у художню сутність музичного твору та створенні ідеального продукту. Предметом спрямування діяльності досягнення виступає художньо-сміслова організація музичного твору, елементи якої в процесі досягнення повинні бути *розпізнані* як художньо значущі та *осмислені* в художній цілісності. Відповідно, основними діями досягнення будуть дія розпізнавання та дія осмислення.

Формування алгоритму досягнення у процесі музично-виконавської підготовки досить складний, що потребує відповідної чітко означеної етапності. Основу етапності формування алгоритму досягнення має становити ідея поетапного формування розумових дій, сутність якої полягає в поетапному скороченні розумових дій від розгорнутих зовнішньо виражених дій до внутрішньої згорнутої діяльності (П.Гальперін, Н.Тализіна).

Дотримуючись загальної логіки формування розумових дій, у керуванні процесом формування алгоритму осмислення художньо-змістової сутності музичних творів доцільно виділити три основні свідомо фіксовані та контрольовані етапи: засвоєння узагальнених прийомів і дій художнього досягнення; кероване скорочення узагаль-

нених прийомів і дій процесу осягнення; адаптація способу діяльності осягнення до умов, що змінюються.

Основне завдання першого етапу у формуванні алгоритму способу осягнення художньо-змістової сутності полягає в засвоєнні узагальненої розгорнутої моделі.

Узагальнена розгорнута модель способу осягнення художньо-змістової сутності музичних творів має охоплювати систему прийомів і дій осягнення, структуру орієнтирів, поопераційний склад дій, систему контролю. Засвоєння моделі поопераційного алгоритму, з одного боку, забезпечує повноту та безпомилковість у виконанні дій, з іншого – можливість контролю як за процесом, так і за результатом. Основу осягнення як провідний прийом становить художньо-смісловий аналіз, оскільки саме художньо-смісловий аналіз базується на закономірностях музичного сприймання, збігається з його внутрішніми процесами та механізмами, зорієнтований на осягнення художньо-змістової сутності музичного твору, що й забезпечує повноцінність осягнення.

За твердженням музикознавців (В.Медушевський, Є.Назайкінський, Є.Ручєвська та ін.), художньо-смістова структура музичних творів, а значить і осягнення, неоднорідна [2; 5; 7]. Вона, на думку переважної більшості дослідників, має три основні рівні – безпосередньо-емоційний, емоційно-образний та образно-драматургічний. Відповідно кожен із рівнів має специфічний склад дій, їх операційний склад, систему орієнтирів тощо. Це означає, що у формуванні прийомів осягнення на кожному з рівнів є особливості як інформативного забезпечення, так і застосування методичних засобів. Розглянемо специфіку кожного з них.

а) *формування алгоритму осягнення на безпосередньо-емоційному рівні.*

Нагадаємо, основними діями осягнення є дія розпізнавання засобів художньої виразності та дія осмислення їх узагальнених і контекстних значень. На безпосередньо-емоційному рівні це означає розпізнавання та усвідомлення характеристичних елементів, що використані у творі. Характеристичні елементи – це ті засоби, які використовуються автором у творі для характеристики предмета відображення: типу чи характеру інтонації, руху, дихання; жанрових, стильових елементів; елементів звуконаслідування, звукових ефектів тощо.

У процесі навчання студентам насамперед необхідно надати інформацію про основні типи характеристичних елементів. Серед них можна виділити такі: конкретно-чуттєві – це ті, які охоплюють сферу

емоційно-експресивних проявів життєдіяльності людини (інтонаційно-мовні, рухово-динамічні та просторові); узагальнено-типізовані, які охоплюють сферу смислових елементів із значеннями, які за ними історично закріпилися та однозначно сприймаються (жанрові, стильові, специфічно музично-мовні); предметно-зображальні, які охоплюють сферу звуконаслідування, звукозображення, звукові ефекти тощо.

Для полегшення в запам'ятовуванні та зручності в користуванні характеристичні художньо-смислові елементи можна представити у вигляді схеми (рис. 1).



Рис. 1. Типи характеристичних елементів

Означені характеристичні елементи повинні стати основними орієнтирами при виділенні їх у творі, над яким ведеться робота.

Окрім цього, по кожній із дій студентам необхідно надати поперційний алгоритм, який сформульований у вигляді послідовних завдань:

- назвіть типи характеристичних смислових елементів;
- установіть із названих елементів наявність у музичному епізоді;

- назвіть усі характеристичні смислові елементи, які є в епізоді;
- охарактеризуйте ці елементи у їх первинних значеннях.

Перше завдання спрямовано на засвоєння та активне застосування опорних знань характеристичних смислових елементів. Типізовані характеристичні елементи є своєрідними узагальненими орієнтирами, завдяки яким студенти можуть розпізнати та виділити характеристичні елементи, що використані в музичному творі. Систематизація характеристичних смислових елементів за типами та видами полегшує їх запам'ятовування та користування.

На цьому етапі важливою є вербалізація, оскільки саме завдяки вербалізації, на чому наголошують багато дослідників (Д.Узнадзе, М.Мікулінська та ін.), відбувається об'єктивація предметів чи явищ, виводяться внутрішні предметні значення назовні, у результаті чого "суб'єкт піднімається на більш високий рівень пізнання" [4, с. 21].

У формуванні способу осягнення музичних творів вербалізація є першим кроком до осмисленої усвідомленої діяльності, оскільки, з одного боку, зумовлює виділення та усвідомлення художньо-смислових елементів, закладених у творі, з іншого – у педагогічному процесі вербалізація створює можливість контролю як за правильністю виконання дій та результатами, так і безпосередньо за перебігом процесу формування умінь.

Таким чином, при формуванні способу осягнення художньо-змістової сутності музичних творів на безпосередньо-емоційному рівні сприймання студенти отримують знання про типи характеристичних елементів, орієнтири для визначення їх художніх значень; у студентів формуються уміння обґрунтувати уявлення, що виникають у процесі сприймання. Водночас актуалізуються їх життєвий та художній досвід, спеціальні знання, а в разі їх недостатності виникає потреба в їх поповненні. Ці якості забезпечують сприймання музичних творів на рівні безпосередніх відчуттів, що відповідає завданням першого, безпосередньо-емоційного рівня. Так формується підґрунтя для переходу на більш високий, емоційно-образний рівень сприймання, а відповідно – й рівень осягнення музичних творів;

б) формування алгоритму осягнення на емоційно-образному рівні.

Емоційно-образне сприймання якісно відрізняється від безпосередньо-емоційного. Сприймання піднімається з рівня безпосередньо-емоційних реакцій, встановлення окремих предметно-асоціативних зв'язків чуттєвого рівня до рівня образних узагальнень. Цей рівень

передбачає синтезування характеристичних елементів у цілісні образні уявлення. Його масштабною одиницею є відносно закінчена смислова структура.

Відносно закінчена смислова структура характеризується відносною завершеністю музичного "висловлювання", відображенням одного емоційного стану, персонажа, явища, дії тощо. Вона є мінімальною художньо-образною одиницею сприймання. У граматико-конструктивному вимірі відносно закінчений смисловий епізод відповідає межах музичної теми.

Ці якісні характеристики емоційно-образного рівня сприймання визначають і особливості формування.

Принципово важливим є зміст інформації, що надається студентам. Інформація повинна охоплювати знання змісту поняття "відносно закінчений смисловий епізод", способи його виділення, його смислове й художнє навантаження, дії та їх поопераційний склад.

Орієнтирами для визначення меж смислового епізоду є ознаки, які відомі студентам з їх життєвого досвіду як такі, що вказують на початок та кінець висловлювання (одного емоційного стану, явища тощо). Тобто це ознаки, що вказують на єдиний предмет відображення та визначають логіку завершеності.

Надавати студентам більш деталізовані орієнтири, як показує практика навчання, не має потреби. По-перше, їх достатньо для виконання дії із визначення меж відносно закінчених смислових епізодів. По-друге, названі вище орієнтири є в життєвому досвіді студентів, і педагогічне завдання полягає лише в їх актуалізації. По-третє, надлишкова деталізація орієнтирів перенавантажує й не дає, як правило, позитивних результатів. Безумовно, у разі потреби, вони можуть бути розширені й доповнені.

Поопераційний алгоритм визначення меж відносно закінченого смислового епізоду, що має надаватися студентам, може бути представлений у такому вигляді:

- назвіть ознаки, які характеризують межі відносно закінченого смислового епізоду;
- визначте початок та закінчення першого смислового епізоду у творі (у процесі аналізу твору відмічайте межі всіх смислових епізодів, які зустрічаються);
- обґрунтуйте отримані результати.

Дія осмислення характеристичних елементів відносно закінченого смислового епізоду полягає у визначенні контекстних значень характеристичних елементів, які виділяються.

Характеристичні елементи в смисловому епізоді знаходяться в певних ієрархічних смислових співвідношеннях і набувають тих чи інших значень залежно від контексту. Визначення цього співвідношення (контекстних значень) і дає можливість визначення та конкретизації предмета відображення. Сміслові характеристичні елементи у творі співвідносяться між собою за принципом домінантно-супутніх відношень (принцип предикації).

Орієнтиром для визначення контекстних значень характеристичних компонентів може бути структура предикативної моделі. Орієнтуючись на таку структуру, студенти можуть безпомилково визначити взаємодію та смисловий взаємовплив характеристичних елементів, розмістити за ієрархічними смисловими рядами та синтезувати окремі значення характеристичних елементів в емоційно-образні уявлення.

Таким чином, для продуктивного формування способу осмислення характеристичних елементів у смисловому епізоді та створення емоційно-образного уявлення слід розкрити студентам зміст моделі предикативної структури, показати способи визначення домінантної та супутніх ознак, а також способи їх синтезування, розкрити механізми виникнення емоційно-образних уявлень. Для наочності модель можна представити у вигляді схеми (рис. 2).

<u>Домінантна ознака</u>	<u>Супутні ознаки</u>
Характеристичний смисловий елемент, виділений як такий, що переважає (домінує) в художньо-смисловому значенні	Характеристичні смислові елементи, що конкретизують значення домінантного

Рис. 2. Модель домінантно-супутніх відношень характеристичних елементів відносно закінченого смислового епізоду

Ієрархічна структура домінантно-супутніх відношень складається з домінантної ознаки та супутніх (у лінгвістиці "суб'єкт опису" та "предикації"). Домінантна ознака вказує на те, "про що йдеться", супутні – конкретизують домінантну, вказуючи на її контекстне смислове наповнення. При цьому супутні ознаки, як правило, "висвічуються", як і домінантна, лише окремими смисловими гранями, чим і самі конкретизуються в контекстному значенні.

Механізм осмислення характеристичних елементів полягає у виділенні всіх характеристичних елементів, визначенні серед них доміантного та супутніх, визначенні їх узагальнених і контекстних смислових значень, структуруванні смислових елементів за їх ієрархічними рядами.

Виходячи з логіки механізму осмислення, поопераційний алгоритм осягнення відносно закінченого смислового епізоду, що надається студентам, має бути таким:

- назвіть усі характеристичні елементи смислового епізоду;
- укажіть на доміантну та супутні ознаки;
- дайте визначення доміантному та супутнім елементам у їх первинних значеннях;
- структуруйте смислові елементи в ієрархічний ряд;
- дайте визначення емоційно-образного уявлення смислового епізоду;
- обґрунтуйте емоційно-образне уявлення смислового епізоду.

Як показує практика навчання, у процесі роботи за таким алгоритмом у студентів не лише актуалізуються необхідні знання, стимулюються уявлення, але й активізується творчий потенціал, формуються уміння із синтезування характеристичних смислових елементів та виникнення повноцінних емоційно-образних уявлень, формуються уміння знаходити адекватні визначення своїх художніх уявлень, формуються уміння в обґрунтуванні уявлень;

в) *формування алгоритму осягнення на образно-драматургічному рівні.*

Осягнення художньої цілісності музичних творів відповідає сприйманню музики на образно-драматургічному художньо-концептуальному рівні. Особливістю цього рівня сприймання є те, що, на відміну від попередніх, він охоплює твір у його художній цілісності. В основі розуміння музичних творів на рівні художньої цілісності лежить осягнення динаміки розгортання змістових процесів.

Для навчання студентів розуміння музичних творів на рівні художньої цілісності необхідно насамперед сформувати дії, які б забезпечували осягнення твору в динаміці розвитку драматургічних процесів. Дослідження показують, що такими діями є: дія розпізнавання драматургічного принципу побудови твору та дія осмислення внутрішньої динаміки розгортання змістових процесів.

Динаміка розвитку змістових процесів, як показано в музично-теоретичних дослідженнях Є.Назайкінського та Т.Чернової, має певні закономірності [5; 9]. Вони знайшли своє відображення в драматургічних принципах родової організації музичних творів: ліричного, драматично-

го та епічного. Кожна з родової організації має характерні, тільки їй властиві ознаки. Серед них – предмет відображення, принцип розвитку, рушійні сили. Для навчання осягненню музичних творів на рівні художньої цілісності це важливо тому, що виділені ознаки можуть служити, з одного боку, основними орієнтирами для віднесення твору до того чи іншого типу родової організації, з іншого – орієнтирами в осягненні розвитку змістових процесів твору. Співвідносячи твір з еталоном, студенти можуть визначити тип драматургічного принципу розвитку конкретного твору й прослідкувати розвиток його змістових процесів.

Для орієнтування у визначенні принципу родової організації доцільно використати таку схему (табл. 1).

Таблиця 1

***Драматургічні принципи родової організації
музичних творів***

Родова орг-ція Ознаки	Лірична	Драматична	Епічна
<u>Предмет відображення</u>	Предмет єдиного висловлювання (емоційного стану, дії, явища)	Різнобічне зображення людини, подій, явищ	Опис подій, що віддалені у часі
<u>Рушійні сили</u>	Авторське висловлювання про одно-моментне безпосереднє враження, стан	Внутрішній конфлікт	Оповідач
<u>Принцип розвитку</u>	Емоційно-хвильовий	Саморозгортання конфліктної драматургії	Логіка оповідача

У навчальному процесі від студентів вимагається, спираючись на вказані орієнтири, визначити драматургічний принцип розвитку твору. Для цього студентам надається поопераційний алгоритм дій:

- назвіть типи родової організації;
- вкажіть ознаки, які диференціюють родові організації;
- виділіть ознаки родової організації у творі;
- визначте родову організацію твору;
- обґрунтуйте належність твору до визначеного Вами типу родової організації.

Наступним кроком у навчанні студентів розуміння художніх творів у їх художній цілісності є навчання осмисленню динаміки розгортання змістових процесів. Сутність цієї діяльності полягає в співвіднесенні

динаміки розгортання змістових процесів у творі з еталоном-моделлю драматургічного принципу, до якого належить твір.

Студентам надається узагальнена модель драматургічного принципу розвитку за кожною родовою організацією (табл. 1). Віднесення твору до того чи іншого типу родової організації створює установку на осмислення внутрішніх процесів, які відбуваються у творі згідно з принципом, закладеним у типі родової організації. Так, у разі віднесення твору до ліричної організації орієнтиром осмислення виступає модель ліричної родової організації, до драматичної – модель драматичної організації тощо. Відповідно, сприймання зорієнтовується у визначенні предмета відображення, рушійних сил, динаміки розвитку на ліричну організацію. У творі драматичного чи епічного роду сприймання буде зорієнтоване згідно з динамікою розвитку за іншою моделлю.

<i>А) Модель розвитку ліричної родової організації:</i>				
<u>Вступ</u> Введення в емоційний стан, настрої, дію	<u>Тема</u> Образ-стан (настрої, дія)		<u>Розвиток</u> Внутрішньо-тематичний, варіантно-варіаційний	
<i>Б) Модель розвитку драматичної родової організації:</i>				
<u>Експозиція</u>				
<u>Вступ</u> Заклик до уваги	<u>Головна партія</u> Основна ідея, персонаж	<u>Побічна партія</u> Думка, персонаж, що протистоїть головній ідеї	<u>Зрушення в побіжній партії</u> Елемент дії та сюжетної зав'язки	<u>Заключна партія</u> Загальний огляд вихідного стану
<u>Розробка</u>				
<u>Зіткнення</u> Взаємодія експонованих сил	<u>Епізод</u> Зупинка руху, ліричний відступ	<u>Удавана реприза</u> Передчасна спроба досягнення мети	<u>Предикт до репризи</u> Кульмінація дії, зумовленість наслідку	
<u>Реприза</u>				
Розв'язка, нова розстановка трансформованих в розвитку діючих сил				
<u>Кода</u>				
Події після розв'язки, новий статус діючих сил, завершення розвитку				
<i>В) Модель розвитку епічної родової організації:</i>				
<u>Пролог</u> Вступ-опис головної ідеї	<u>Розвиток подій</u>			<u>Епілог</u> Утвердження головної ідеї
	Виклад			
	Цитування			
	Переказ			
	Відступи			
Від автора				

Рис. 3. Узагальнена модель драматургічного принципу розвитку різних типів родової організації (лірика, драма, епос)

Алгоритмізовані завдання осягнення образно-драматургічного рівня:

- розкрийте структуру моделі родової організації, до якої віднесено твір;
- установіть відповідність (ступінь відповідності) драматургічного розвитку у творі з моделлю-еталоном розвитку родової організації;
- прослідкуйте логіку розгортання змістових процесів у творі;
- дайте визначення цілісного уявлення про твір;
- обґрунтуйте своє уявлення.

Таким чином, у процесі навчання студенти засвоюють розгорнуту узагальнену модель осягнення художнього змісту музичних творів, яка включає:

- структуру дій художньо-смислового аналізу інтонаційно-драматургічної форми;
- систему орієнтирів, що забезпечує безпомилкове виконання дій;
- поопераційний алгоритм, який упорядковує та систематизує виконання розгорнутих дій цілісного процесу художнього осягнення музичних творів.

У результаті студенти під час засвоєння узагальненої розгорнутої моделі художнього осягнення музичних творів на першому етапі отримують комплекс необхідних і достатніх узагальнено-теоретичних та конкретно-прикладних знань; у студентів по мірі засвоєння моделі художнього осягнення формується комплекс професійних музично-виконавських умінь та навичок; закладаються основи формування музично-виконавського художньо-інтерпретаційного способу мислення.

Сутність другого етапу формування алгоритму осягнення художньо-змістової сутності музичних творів у студентів полягає у поступовому й керованому скороченні розгорнутої діяльності у внутрішню згорнуту, що виявляється у переведенні переважно вербального тлумачення у музично-виконавську інтерпретацію.

Педагогічне керування процесом згортання повинно бути зорієнтоване на поступове виведення з поля свідомості поопераційного складу дій та переведення їх у підсвідому діяльність.

Безумовно, що поступове скорочення поопераційного складу дій спонтанно відбувається вже на першому етапі. Однак, як показує практика, при спонтанному скороченні, часто випускаються суттєві дії та фіксуються несуттєві, що приводить до неточностей та помилок. Тому необхідно, щоб скорочення було цілеспрямованим та педагогічно керованим.

Для керування процесом скорочення дій можна використати такі прийоми, як: надання студентам скороченої моделі осягнення; обмеження часу на обмірковування; постановки завдань, що вимагають випередження фіксації результатів зовнішньо вираженим діям.

Алгоритмізовані завдання другого етапу, що вимагають показу відразу результатів виконуваних дій, мають забезпечити скорочення операційного їх складу та переведення самих дій у внутрішню згорнуту розумову діяльність. Окрім того, забезпечити перехід об'єктивації від вербального тлумачення до виконавської інтерпретації, безумовно, зберігаючи при цьому здатність до аргументації отриманих результатів.

Алгоритмізовані завдання:

- дайте визначення загальної ідеї твору;
- розкрийте драматургію розвитку змістових процесів;
- укажіть на ключові елементи драматургії твору;
- покажіть емоційно-образну структуру твору;
- виділіть характерні емоційно-образні елементи;
- укажіть на основні засоби виконавської виразності, характерні для твору;
- розкрийте особливості та труднощі виконання у творі;
- укажіть на способи переборення труднощів;
- виконайте твір (епізод);
- проконтролюйте відповідність реального звучання Вашому задуму.

Такий спосіб дає можливість не тільки скоротити операційний склад дій, але й вивільнити самі дії від свідомої фіксації уваги на них, фіксувати в зовнішньому прояві лише результати. Схематичне вираження скороченої моделі студентам можна не надавати. Натомість час на виконання кожної з дій на цьому етапі має бути обмеженим. Від студентів вимагається негайна, без обмірковування вербалізована відповідь та реалізація в музичному виконанні. Студенти, як правило, легко засвоюють скорочену модель. У разі відхилень чи неточностей слід повернутися до розгорнутого поопераційного виконання дій, деталізованої аргументації свого уявлення.

Для відпрацювання та закріплення дій, що формуються, на цьому етапі може бути дещо збільшена кількість творів, що розглядаються. Обсяг навчального матеріалу може бути розширений за рахунок творів для ескізного вивчення.

Сутність третього етапу у формуванні алгоритму осягнення художньо-змістової сутності музичних творів полягає в закріпленні

сформованих умінь, адаптації їх до умов, які змінюються, та вільного застосування сформованих умінь у художньо-виконавському процесі.

Для закріплення сформованого на перших двох етапах способу діяльності можуть бути використані такі прийоми, як розширення сфери застосування та підвищення ступеня самостійності.

Розширення сфери застосування сформованого способу діяльності може відбуватися, з одного боку, за рахунок художнього матеріалу (складності творів, жанрового та стилісового різноманіття тощо), з іншого – умов діяльності (способів сприймання – на слух, з нотного тексту без інструмента та з інструментом; способів реалізації – виконання, словесного тлумачення, диригування тощо).

Підвищення ступеня самостійності полягає у поступовому збільшенні кількості та складності творів для самостійного опрацювання як під час аудиторних занять, так і у домашній роботі.

Таким чином, можна зробити висновок, що забезпечення процесу формування алгоритму осягнення художньо-змістової сутності музичних творів у студентів у процесі музично-виконавської підготовки ґрунтується на поетапному переведенні розгорнутих художньо-інтерпретаційних дій із зовнішнього плану у внутрішній та способів реалізації у напрямку від вербального тлумачення до музично-виконавської інтерпретації на основі педагогічно керованого скорочення операційного складу музично-виконавських дій і застосування таких засобів, як надання студентам скороченої моделі дій, обмеження їх у часі при вирішенні художніх завдань, використання завдань, які вимагають показу результатів музично-виконавських дій відразу, уникаючи результатів проміжних операцій та поступового ускладнення творів для самостійного опрацювання.

Література

1. Кабанова-Меллер Е. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.

2. Медушевский В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки / В. Медушевский // Восприятие музыки. – М. : Музыка, 1980. – С. 178–194.

3. Медушевский В. О содержании понятия "адекватное восприятие" / В. Медушевский // Восприятие музыки. – М. : Музыка, 1980. – С. 141–155.

4. Микулинская М. Развитие лингвистического мышления учащихся: экспериментальное психологическое исследование / М. Микулинская. – М. : Педагогика, 1989. – 144 с.
5. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции / Е. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
6. Рубинштейн С. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.
Т. 1. – 1989. – 488 с.
7. Ручьевская Е. Об анализе содержания музыкального произведения / Е. Ручьевская // Критика и музыкознание. – Л. : Музыка, 1987.
Вып. 3. – 1987. – С. 69–96.
8. Талызина Н. Управление процессом усвоения знаний / Н. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
9. Чернова Т. О понятии драматургии в инструментальной музыке / Т. Чернова // Музыкальное искусство и наука : сб. ст. – М. : Музыка, 1978.
Вып. 3. – 1978. – С. 13–45.

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Сливко С.А.

У статті обґрунтовано основні параметри оцінювання якості музичного виконання та визначено критерії і показники діагностики сформованості музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі музично-виконавської підготовки.

Музично-слухова активність є невід'ємною складовою музично-го виконання й виявляється у зосередженості на художньо-смилових елементах музичного явища та діяльності контролю в музично-виконавському процесі. На переконання більшості музикантів (Ф.Блуменфельд, М.Курбатов, Г.Фрейндлінг, Г.Ципін, Г.Шахов та ін.), музично-слухова активність значною мірою впливає на якість музичного виконання: з одного боку, на художню довершеність і

технічну досконалість виконання, з іншого – на осмисленість, самостійність, узагальненість виконавських дій.

Разом з тим на сьогодні вияв музично-слухової активності в музичному виконанні не діагностується, а оцінювання якості виконання здійснюється, головним чином, на основі *загального враження* від кінцевого музично-виконавського результату. Як показує аналіз музично-виконавської практики, це часто зумовлює неадекватну оцінку виконання, й більше того – не виявляє ступеня задіяності музичного слуху в музично-виконавському процесі. Так, у ряді випадків навіть, на перший погляд, достатньо досконале виконання є результатом наслідування інтерпретацій видатних виконавців, звукового втілення художніх рішень викладача, механічного відтворення нотного тексту тощо. Такий підхід у оцінюванні не визначає міру художнього осмислення твору виконавцем, зосередженості на художній образності, усвідомленості та самоконтролю, а значить, і рівня професійної підготовленості музиканта-виконавця.

Окрім цього, при оцінюванні музичного виконання лише на основі загального враження від кінцевого результату залишається поза увагою як сам процес творення художньо-виконавського задуму, так і його матеріально-звукове втілення. Тобто при цьому не враховується і не оцінюється сформованість діяльнісно-операційної основи музично-виконавського процесу: дій розпізнання й осмислення художньо-інформативних елементів твору, усвідомлення основних художньо-сміслових орієнтирів, відбору доцільних засобів виконавської виразності, контролю відповідності виконання художньому задуму тощо.

Також не виступає предметом оцінювання й цілий ряд якісних характеристик музично-виконавської діяльності: усвідомленість, контрольованість, художньо-смістова зорієнтованість, художньо-зумовлена логічність, які виявляються і на етапі вивчення музичного твору, і в процесі безпосереднього виконання. Це звужує можливість адекватної оцінки як музичного виконання, так і задіяності музичного слуху в процесі підготовки до музичного виконання та під час безпосереднього представлення виконавського результату.

З огляду на вищезазначене, в нашому дослідженні натомість оцінювання музичного виконання на основі загальних вражень ми пропонуємо *диференційоване оцінювання*. Диференційоване оцінювання виконання передбачає, з одного боку, оцінку музично- вико-

навського процесу за художніми і технічними характеристиками, а з іншого – оцінку компонентно-операційної основи музично-виконавської діяльності.

Це зумовило виділення двох основних *параметрів* діагностики: *художньо-виконавського* та *діяльнісно-операційного*.

Під *художньо-виконавським параметром* ми розуміємо комплекс сутнісних якостей, що характеризують музичне виконання як завершений художньо-естетичний продукт.

За художньо-виконавським параметром ми можемо оцінити виразність представлених у виконанні художніх образів, логічність розвитку художньо-змістових процесів, досконалість технічно-рухових прийомів, адекватність засобів виконавської виразності художній доцільності тощо.

Виходячи з цього, за художньо-виконавським параметром нами виділено наступні *критерії*: художня та технічна довершеність музично-виконавського втілення.

Художня довершеність виконання, згідно з баченням більшості музикантів-науковців, музикантів-виконавців (Л.Баренбойма, Г.Когана, Г.Нейгауза, С.Савшинського, Т.Чернової та інш.), полягає у повноцінному музично-виконавському представленні художньо-образної сутності музичного твору засобами музично-виконавського мистецтва. Художня довершеність виконання виявляється, насамперед, у музично-інтонаційній визначеності, яскравій художньо-образній виразності, драматургічній логічності, художньо-концептуальній цілісності виконання.

Музично-інтонаційна визначеність є першочерговою умовою досягнення художньої довершеності музичного виконання, і забезпечується, за словами Л.Баренбойма, розвиненістю "інтонаційного музичного слуху" виконавця. У музично-виконавському процесі це виявляється в зосередженості на кожній музичній інтонації, уважності до інтонаційних сполучень-тяжінь, у стеженні за художньо-інтонаційним розвитком, що в результаті детермінує передачу інтонаційно-змістової наповненості художнього образу в процесі виконання [1, с. 174]. Інтонаційна визначеність забезпечує синтезування окремих інтонаційних елементів у цілісні образні уявлення, що виступає передумовою художньо-образних узагальнень та визначення емоційно-образної структури твору.

Не менш значущим у досягненні художньої довершеності виконання є усвідомлення *логіки музичної композиції*, що дозволяє прослід-

кувати динаміку розгортання змістових процесів у музичному творі. Завдяки цьому "тематичні контрасти, тональні співставлення, жанрові трансформації" виступають не уособлено, а як взаємопов'язані й логічно вибудовані "композиційні одиниці", – відмічає Т.Чернова [9, с. 37]. Саме логіка музичної композиції "дозволяє бачити у творі змістовий процес розвитку образів, емоцій і думок, надає можливості відповідно до з композиторського задуму вибудувати режисерський план виконання", – підкреслює Є.Назайкінський [6, с. 7]. Усвідомлення логіки музичної композиції зумовлює охоплення твору в його художньо-образній цілісності та забезпечує формування концептуально-визначеного художнього уявлення про твір.

У музичному виконанні інтонаційна визначеність означає, що кожна музична інтонація, відтворена виконавцем, точно передає певну емоцію, стан, відзначається конкретністю в звуконаслідуванні чи звукоімітації тощо. Образна виразність виконання полягає в яскравому втіленні художніх образів, достатньо однозначному відтворенні їх характерних рис та специфіки розвитку. Концептуальна цілісність музичного виконання передбачає дотримання логіки розвитку художньо-змістових процесів із урахуванням типу музично-драматургічної організації твору.

Відповідно, *показниками* художньої довершеності музичного виконання будуть:

- художньо-інтонаційна визначеність музичного виконання;
- емоційно-образна виразність музичного виконання;
- драматургічна логічність розвитку художньо-змістових процесів.

Наступним критерієм за художньо-виконавським параметром виступає *технічна довершеність виконавського втілення*. Технічна довершеність є необхідною умовою повноцінної музично-виконавської об'єктивації художнього уявлення про музичний твір у матеріально-звукову форму.

На переконання ряду музикантів (Б.Асаф'єв, В.Крицький, Є.Ліберман, С.Раппопорт, С.Савшинський, С.Фейнберг та ін.), передумовою художньої довершеності втілення є не "відтворення нотного тексту за усталеними нормами техніки" (Б.Асаф'єв), а насамперед, пошук відповідних художній доцільності *засобів музично-виконавської виразності*. Як зауважує В.Крицький, пошук засобів виконавської виразності виступає продуктивним процесом і здійснюється самим виконавцем, адже нотний текст є "носієм художнього змісту для осяг-

нення його виконавцем" і "контуром, каркасом, орієнтиром для виконання" [4, с. 25]. Нотний текст не відбиває всіх виконавських особливостей, необхідних для виконавської об'єктивізації художньої сутності твору. Тому від виконавця вимагається "індивідуальне рішення в області темпів, тлумаченні словесних ремарок і виявленні виразності фактури", – відмічає, зокрема, Є.Ліберман [5, с. 225].

Окрім цього, художня досконалість втілення передбачає майстерність виконання *технічно-виконавських прийомів*, адже неточності у виконавських рухах, м'язова напруга та скутість, технічно-виконавські помилки стають на заваді повноцінної об'єктивізації художньо-виконавського задуму. Згідно з баченням музикантів, відпрацювання технічно-виконавських прийомів має здійснюватися відповідно до художньо-виконавських цілей, з урахуванням художньо-образного змісту, жанрових і стильових особливостей твору. Інакше в процесі безпосереднього виконання технічні епізоди стануть самоціллю, "випадуть" із художнього контексту музичного твору, призведуть до механічності й художньої невиразності виконання.

Важливим результатом технічної досконалості виконання є *автоматизованість* музично-виконавських рухів, що, за словами Г.Ципіна, робить їх "цілевідповідними та звичними", "выводить ці рухи з-під свідомого контролю", не потребує значних вольових зусиль. Це вивільняє увагу виконавця від надмірної деталізованої "прикутості" до технічно-складних епізодів і дозволяє зосередитися на художньо-образному аспекті музичного виконання [8, с. 38–45].

Зважаючи на це, *показниками* технічної майстерності виконавського втілення ми визначили:

- відповідність засобів виконавської виразності художньому задуму;
- доцільність технічно-виконавських прийомів музичного втілення;
- керованість автоматизованими технічно-руховими навичками.

Під *діяльнісно-операційним параметром* ми розуміємо *систему сутнісних характеристик*, що вказують на сформованість комплексу музично-виконавських дій.

За діяльнісно-операційним параметром ми можемо оцінити усвідомленість, контрольованість, художньо-смыслову зорієнтованість, художньо-зумовлену логічність музично-виконавських дій. Це повною мірою відноситься і до *орієнтуючо-контролюючих* дій, що виступають діяльнісно-операційною основою музично-слухової активності.

З огляду на це за діяльнісно-операційним параметром нами виділені наступні **критерії**: усвідомленість та узагальненість орієнтуючо-контролюючої діяльності.

Критерій *усвідомленості* орієнтуючо-контролюючої діяльності дозволяє визначити ступінь володіння виконавцем системою дій, що виступають основою музично-слухової активності у виконавському процесі. Критерій *узагальненості* дозволяє з'ясувати ступінь адаптованості орієнтуючо-контролюючих дій до змінених музично-виконавських умов і художньо-творчих завдань.

Усвідомленість діяльності, згідно з баченням ряду науковців (Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін, А.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Н.Тализіна та ін.), полягає в свідомому *управлінні* виконанням дій, коли суб'єкт діяльності в змозі відповісти на питання: *що він робить, навіщо і чому робить саме таким чином*. Це зумовлює, за словами С.Рубінштейна, "вихід" діяльності за межі "сукупності відповідних реакцій на зовнішні подразники" та вияву елементарних рефлекторних дій. Свідоме управління виконанням дій супроводжується спрямованою зосередженістю, виявом волевих зусиль, ретельним контролем, активізацією мислення, в результаті чого діяльність набуває цілеспрямованості, послідовності, контролюваності, що і вказує на її усвідомлений характер.

Як доводять психолого-педагогічні дослідження, усвідомленість діяльності виявляється, з одного боку, в розумінні суб'єктом причини своїх дій, тобто "баченні" *цілі діяльності* з уявленням її можливих результатів, а з іншого – у володінні *способом реалізації дій*, що повною мірою забезпечує ефективний перебіг діяльності та досягнення бажаних результатів.

З огляду на це усвідомленість діяльності зумовлюється декількома чинниками. Перший чинник зводиться до *ціленідопорядкованості* дій, тобто залежності їх змісту та логіки реалізації від цілі діяльності. "Виконання будь-якої дії виступає певним етапом у досягненні основної цілі діяльності, – зауважує, зокрема, Н.Тализіна, – а неврахування цілі призводить до уособленості дій, втрати їх взаємозв'язку, а відтак, до порушення логічності у виконанні діяльності" [7, с. 35–38]. Тому важливим є бачення і розуміння основної цілі діяльності, втримання її в пам'яті та постійне орієнтування на її досягнення.

Наступний чинник зводиться до важливості володіння суб'єктом діяльності *повним обсягом дій*, що визначається як необхідний і до-

статній для ефективного перебігу діяльності й досягнення бажаного результату. Як зауважують науковці, дії можуть виконуватися у внутрішньо-мисленнєвій формі, мати скорочену компонентно-операційну структуру або ж набувати автоматизованого характеру, однак їх обсяг, як правило, повинен зберігатися. Повнота обсягу дій безпосередньо пов'язана із системністю дій, що виключає можливість хаотичного чи формального компонування дій та ґрунтується на їх взаємозв'язку й взаємозумовленості.

Окрім цього, важливим є розуміння *структурної будови* окремо взятої дії, тобто з'ясування її поопераційного складу. З цієї метою, за твердженням П.Гальперіна, суб'єкт діяльності має "здійснити складну обробку дії", а точніше – "розгорнути її", тобто "виявити всі операції", що входять до складу дії, та прослідкувати їх послідовність і взаємозалежність. У результаті розгортання дії її "істинний зміст" стає зрозумілим суб'єкту діяльності, що дозволяє виконувати дію самостійно, без сторонньої допомоги, за наявності постійного самоконтролю, а отже, усвідомлено [2, с. 276].

Враховуючи вищезазначене, *показниками* усвідомленості орієнтуючо-контролюючої діяльності виступають:

- цілієпідпорядкованість дій у процесі осягнення та втілення;
- повнота володіння обсягом орієнтуючо-контролюючих дій;
- компонентно-операційна визначеність дій.

Узагальненість діяльності, як доводять психолого-педагогічні дослідження П.Гальперіна, В.Давидова, Л.Занкова, А.Запорожця, Е.Кабанової-Меллер, С.Кабильницької, Н.Менчинської, Н.Тализіної та ін., ґрунтується на виявленні *суттєвого, принципового* в її змістовій наповненості та структурній будові, що на практиці забезпечує мобільність діяльності, тобто можливість перенесення до змінених умов і адаптацію до нестандартних художньо-творчих завдань.

Як відмічає Н.Тализіна, узагальненість передбачає пошук суттєвих якісних характеристик діяльності та виділення їх з-поміж інших несуттєвих, нетипових, випадкових. Це вимагає від суб'єкта діяльності аналізу основних якостей діяльності, порівняння їх значущості в досягненні бажаних результатів, абстрагування від деталей і конкретностей, синтезування якісних характеристик у цілісний комплекс [7, с. 30–38].

Ключову роль у досягненні узагальненості діяльності, за словами Е.Кабанової-Меллер, відіграє володіння *узагальненими прийомами*

як цілісною системою дій, що відображає процесуальну і змістову сторони діяльності. Володіння узагальненими прийомами діяльності дозволяє підвищити її продуктивність, прискорити темп виконання, поліпшити якість самостійної роботи й, головне, – забезпечити можливість перенесення до умов, що змінюються [3, с. 87–90].

Як доводять наукові психолого-педагогічні дослідження, на практиці узагальненість діяльності виявляється, насамперед, у швидкості та оперативності реалізації дій на новому матеріалі; у самостійності виконання діяльності, тобто без зовнішнього втручання з боку викладача; в легкості виконання діяльності, що не потребує значних вольових зусиль і не викликає особливих утруднень.

Окрім цього, узагальненість діяльності виявляється у "*широті*" її *адаптації*, що коливається від умов, подібних до заданих або ж частково змінених, до умов творчого характеру. Особливої значущості, на переконання науковців, набувають умови *творчого* характеру, адже вони потребують оригінального, нестандартного підходу до адаптації діяльності й передбачають пошук нових можливостей у її реалізації.

Для музичного виконання це означає важливість перенесення орієнтуючо-контролюючої діяльності до творів різних музичних жанрів і стилів, до музичного матеріалу різного ступеня складності, до творчих видів музично-виконавської діяльності.

З огляду на це *показниками* узагальненості орієнтуючо-контролюючої діяльності ми визначили:

- безпомилковість у перенесенні орієнтуючо-контролюючих дій до інших умов;
- швидкість та оперативність застосування дій на новому художньому матеріалі;
- самостійність у адаптації орієнтуючо-контролюючих дій до змінених умов.

Підсумовуючи вищезазначене, відмітимо, що в сучасній практиці музично-виконавської підготовки оцінювання якості виконання здійснюється, головним чином, на основі *загального враження* від кінцевого музично-виконавського результату. Такий підхід у оцінюванні не визначає міру осмисленості виконавцем художньо-образної сутності твору, ступінь самоконтролю виконавського втілення та ступінь усвідомленості музично-виконавських дій, чим звужує можливість адекватної оцінки як музичного виконання, так і задіяності музичного слуху в процесі підготовки до музичного виконання та під час безпосереднього представлення виконавського результату.

Ми вважаємо, що оцінювання музичного виконання має бути диференційованим та здійснюватися за двома основними *параметрами*: художньо-виконавським та діяльнісно-операційним. Це дозволить виявити напрямок музично-слухової зосередженості й зміст діяльності контролю в музично-виконавському процесі, міру усвідомленості та узагальненості орієнтуючо-контролюючих дій, а відтак – задіяність активного музичного слуху в досягненні художньої довершеності музичного виконання.

Відповідно основними *критеріями* за художньо-виконавським параметром будуть художня й технічна довершеність музичного виконання; за діяльнісно-операційним – усвідомленість та узагальненість орієнтуючо-контролюючої діяльності. Показниками художньої довершеності виступають: художньо-інтонаційна визначеність музичного виконання, емоційно-образна виразність та драматургічна логічність розвитку художньо-змістових процесів; показниками технічної довершеності втілення є: відповідність засобів виконавської виразності художньому задуму, доцільність технічно-виконавських прийомів музичного втілення, керованість автоматизованими технічно-руховими навичками. Показниками усвідомленості орієнтуючо-контролюючої діяльності виступають: цілепідпорядкованість дій у процесі осягнення та втілення, повнота володіння обсягом орієнтуючо-контролюючих дій та компонентно-операційна визначеність дій; показниками узагальненості є: безпомилковість у перенесенні дій до інших умов, швидкість та оперативність застосування дій на новому художньому матеріалі, самостійність у адаптації орієнтуючо-контролюючих дій до змінених умов.

Література

1. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 335 с.
2. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Введение в психологию : [учебное пособие для вузов]. – М. : Книжный дом "Университет", 1999. – С. 253–315.
3. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
4. Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : монографія / В. М. Крицький. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 158 с.

5. Либерман Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Я. Либерман. – М. : Музыка, 1988. – 236 с., нот.

6. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции / Е. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.

7. Талызина Н. Управление процессом усвоения знаний / Н. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.

8. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано : [учебное пособие для студентов пед. ин-тов] / Г. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

9. Чернова Т. О понятии драматургии в инструментальной музыке / Т. Чернова // Музыкальное искусство и наука : сб. ст. – М. : Музыка, 1978.

Вып. 3. – 1987. – С. 13–45.

ЧИТАННЯ НОТ З АРКУША ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ревенчук В.В.

У статті аналізується процес читання нот з аркуша як форма музичної діяльності, як загальномузична та специфічно концертмейстерська проблема; розкриваються основні методичні аспекти формування навичок читання нот з аркуша у концертмейстерському класі.

Сучасна музично-педагогічна наука виявляє зростаючий інтерес до організації навчального процесу у вищій школі. Особливої уваги науковців потребує інструментальна підготовка майбутнього вчителя музики. У циклі музично-виконавських дисциплін пріоритетна роль у формуванні його готовності до педагогічної діяльності належить концертмейстерському класу.

Організація навчання у концертмейстерському класі є складним багатоплановим процесом, що потребує врахування багатьох аспектів, постановки, вивчення та розв'язання низки методичних проблем. Крім того, навчання в концертмейстерському класі має свої особливості, зумовлені індивідуально-особистісними якостями її учасників, специфікою художньо-творчої діяльності, її суспільною та професійною значущістю.

Заняття у концертмейстерському класі спрямовуються на розвиток інтересу до концертмейстерської діяльності; озброєння теоретич-

ними основами мистецтва акомпанування та імпровізації, необхідними для плідної концертмейстерської діяльності; виховання творчого ставлення до виконання партії акомпанементу згідно з принципами ансамблевого виконавства, розвиток активності й самостійності у роботі над ансамблевим твором тощо. Однак пріоритетне значення надається формуванню концертмейстерських умінь і навичок, якими повинен оволодіти майбутній учитель музики. Вони включають: акомпанування власному співу, солісту (вокалісту, інструменталісту), ансамблю, хору; читання нот з аркуша; підбір на слух тощо.

Метою нашої статті є аналіз читання нот з аркуша як загальномузичної та як специфічно концертмейстерської проблеми, обґрунтування основних методичних аспектів формування навичок читання нот з аркуша у концертмейстерському класі.

Читання нот з аркуша є формою музичної діяльності, яка впливає на загальномузичний розвиток студента. Це аксіома. Про позитивний вплив читання нот з аркуша на формування музиканта наголошували видатні педагоги минулого. Так, Й.Гофман вказував, що кращий спосіб навчитися швидко читати – якомога більше читати; М.Рубінштейн пропонував учням свого класу акомпанувати з аркуша концерти; В.Сафонов, Ф.Блюменфельд, Л.Ніколаєв, Г.Нейгауз вважали, що читання з нот має складати певну частину щоденного "раціону" занять учня-музиканта; а Д.Ойстрах рекомендував один день на тиждень присвячувати програванню незнайомої музичної літератури [4, с. 145–147].

Чому музиканти-педагоги так підкреслювали важливість формування означеної навички? В чому його корисність?

Загальновідомо, що читання нот з аркуша відкриває великі можливості для широкого ознайомлення з музичною літературою. Універсальність фортепіано дає можливість пізнавати не лише фортепіанні опуси, але й оперні клавіри, аранжування симфонічних, камерно-інструментальних творів, шедеври вокальної музики тощо.

Окрім пізнавальної функції, процес читання нот з аркуша має й розвивальне значення. Так, постійне пізнання нових музичних творів сприяє розширенню музичного кругозору, поповненню багажу слухових вражень, музичних уявлень. Читання з аркуша розвиває музичні здібності, активізує інтелектуальний, слуховий, зоровий потенціал, формує реактивність рухового апарату. Така форма музичної діяльності спонукає до збагачення професійного досвіду й педагогічного репертуару новими творами. Крім цього, впевнене і точне читання нотного тексту скорочує час підготовки до занять, формує впевненість у власних мож-

ливостях тощо. Відтак читання нот з аркуша виступає одним із засобів стимулювання загальномузичного розвитку студента, формування його музично-інтелектуальних, професійних та особистісних якостей.

Проблема формування навичок читання нот з аркуша є актуальною не лише для концертмейстерського класу чи основного інструмента. Розвиненість означених умінь мала б позитивний вплив на процес навчання у класі диригування, вокалу, додаткового інструмента, тобто всіх музично-виконавських дисциплін, які включені до навчального плану студента мистецького факультету. Однак беззастережне її прийняття всіма педагогами ще не свідчить про деякі практичні аспекти її втілення на практиці. Незважаючи на важливість формування у студента навичок читання нот з аркуша, у викладачів часто "не доходять руки" до вирішення цієї непростой проблеми. Адже заняття з індивідуальних дисциплін здебільшого спрямовуються на відшліфовування навчальних програм, деяких виконавських рухів, підготовку до концертних виступів тощо.

Оскільки читання нот з аркуша входить до переліку основних концертмейстерських умінь і навичок, якими повинен оволодіти майбутній учитель музики, значна увага для їх розвитку приділяється у концертмейстерському класі.

Згідно з вимогами, на початковому етапі навчання в концертмейстерському класі студент повинен навчитись читати з аркуша одноголосні мелодії, доволі нескладні за фактурою інструментальні твори початкового етапу навчання, прості акомпанементи з однотипною фактурою. Поступово, залежно від розвитку індивідуально-особистісних та музичних якостей студента, у навчальний репертуар можуть вводитися твори (фрагменти творів, акомпанементів) з комбінованою фактурою, а згодом – зі складною. Тобто у процесі оволодіння навичкою читання нот з аркуша важливо дотримуватись принципу поступового ускладнення фактури.

Так, під час читання одноголосної мелодії слід спрямовувати увагу студента на відтворення її жанрових та ритмічних особливостей, характеру, вказаного темпу. Навчальним матеріалом на цьому етапі можуть служити невеликі інструментальні твори для початківців, українські народні пісні, різноманітні за метро-ритмічним складом тощо.

Наступним кроком є читання простих акомпанементів з однотипною фактурою. Навчальним матеріалом можуть служити старовинні російські романси, які не відрізняються особливою фактурною складністю (наприклад: Булахов П. "Не пробуждай воспоминаний", Дюбук А. "Не брани меня, родная").

Практичне оволодіння студентом навичкою читання нот з аркуша потребує, насамперед, усвідомлення сутності самого процесу. Процес читання нот з аркуша полягає в уявному зоровому випередженні читаючим того, що безпосередньо грається ним у даний момент – це "розвідка очима". Чим вища кваліфікація музиканта, чим більш розвинутий внутрішній слух, тим далі він дивиться вперед у процесі гри.

Для оволодіння означеною навичкою студент має засвоїти основні способи і прийоми читання з аркуша, а саме: перед читанням необхідно проаналізувати нотний текст (визначити тональний план, метроритмічну основу, тип фактури акомпанементу, її змінність чи постійність); у процесі читання весь час дивитись уперед; не відривати погляд від нотного тексту; рахувати про себе і, по можливості, не зупинятись; орієнтуватись при грі за графічним контуром нотного запису; використовувати метод спрощення нотного тексту; намагатись розпізнавати в нотному тексті музичні фрази.

Аналіз нотного тексту перед безпосереднім читанням нот з аркуша повинен здійснюватися за такими напрямками:

- тональний план – визначити основну тональність, випадкові знаки, які вказують тональність відхилення;
- метро-ритм – визначити розмір, особливості метро-ритмічного групування нот;
- фактура – визначити тип фактури акомпанементу (акордова, фігураційна, комбінована, поліфонічна), її змінність чи постійність. Усвідомлення їх класифікації полегшує процес читання нот, робить його більш цілеспрямованим, оскільки забезпечує комплексне сприйняття й швидке охоплення музичної тканини.

Після детального аналізу нотного тексту студенту слід зібратись, налаштуватись на тональність, метро-ритм, активізувати внутрішній слух тощо.

Важливим способом формування навичок читання нот з аркуша є уміння студента весь час дивитись уперед, намагатись охоплювати зором дедалі більшу кількість нот, тактів. Чим далі й більше "бачення" нотного тексту, тим ефективніше сам процес читання. Не рекомендується відривати погляд від нотного тексту, необхідно максимально концентрувати увагу на ньому. За такої умови буде забезпечуватися плавне, логічне (без зупинок) подання звукового матеріалу. Невідривність від тексту тісно пов'язана з умінням грати, не дивлячись на руки. Будь-які кивання головою від нот до рук і навпаки небажані, і чим їх менше, тим краще.

Налаштувавшись на визначену тональність та метро-ритм, корисно рахувати у процесі гри "про себе". Якщо на слух визначаються фальшиві ноти, не слід зупинятися і виправлятися, важливо швидко сконцентруватися на наступній долі (тому рекомендується рахувати) і читати ноти далі.

Серед істотних чинників формування навичок читання нот з аркуша важливим є вміння орієнтуватися при грі за графічним контуром нотного запису. Студенту слід взяти за правило фіксувати і відзначати для себе у новому нотному матеріалі вже відомі з досвіду типові формули фортепіанної фактури: гами, арпеджіо різних видів, тремоло, тризвук, V_7 тощо. Таке вміння розпізнати в незнайомому знайоме веде до розвантаження уваги, тим самим полегшуючи процес читання. Для цього необхідно перед читанням музики за інструментом проглянути нотний запис, "програти" його "про себе". Так, Р.Шуман радив своїм учням: "Якщо тобі пропонують зіграти з аркуша незнайомий твір, то спочатку "пробіжи" його очима". Такий спосіб пропонували багато відомих музикантів – Л.Оборін, Я.Зак, С.Ріхтер та ін.

Якщо перед студентом складний музичний твір, не слід намагатися прочитати всі ноти; доцільно використовувати прийом спрощення нотного тексту (пам'ятаючи про принцип "мінімум нот – максимум музики"). В чому він полягає? Для оволодіння означеним прийомом необхідне усвідомлення головних елементів супроводу (мелодична лінія, бас, гармонічна та ритмічна основа) та елементів, які сприяють його збагаченню (підголоски, прикраси, гармонічні фігурації тощо). У спрощеному варіанті випускаються підголоски та прикраси, полегшуються (випускаються окремі ноти акорду) та переміщуються акорди (зменшується відстань між ними на клавіатурі), гармонічні фігурації перетворюються на гармонічні функції, складні ритмічні послідовності – на елементарну пульсацію. Творчі зміни фактури акомпанементу не повинні стосуватись мелодико-ритмічної та басової лінії, які зберігаються незмінними.

У процесі читання нот з аркуша необхідно вчитися розпізнавати в нотному тексті музичну фразу як структурно завершену музичну думку. Першим кроком для формування цього вміння є бачення-читання мотиву як найменшого цілісного відрізка мелодії, найменшої структурної складової фрази. Другий крок – бачення-читання більшої музичної побудови. Означена навичка надаватиме музиці, яка читається, осмисленості й логічності.

Отже, читання нот з аркуша – це складний, багатоаспектний процес, у якому зосереджуються великі можливості для вияву музикантом-концертмейстером власних творчих якостей, віддзеркалюється набутий естетичний, музично-виконавський досвід, максимально розкривається його індивідуальність. Виступаючи одним із засобів стимулювання загальномузичного розвитку (Г.Ципін), читання нот з аркуша як форма музичної діяльності може використовуватись у процесі вивчення усіх інструментально-виконавських дисциплін. Сформованість навичок читання нот з аркуша створюватиме відповідні умови для розвитку музично-інтелектуальних, професійних, особистісних якостей студента.

Запропоновані методичні аспекти формування навичок читання нот з аркуша у концертмейстерському класі можуть бути рекомендовані для широкого впровадження у практику професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін та усіх, хто оволодіває основами концертмейстерської діяльності.

Література

1. Цыпин Г. М. Теория и методика чтения музыки с листа / Г. М. Цыпин // Обучение игре на фортепиано : [учебное пособие для студентов пед. институтов]. – М. : Просвещение, 1984. – С. 148–152.

ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І МУЗИКИ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Вергунова В.С.

У статті розкривається методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики. Визначено її складові. Виділено основні концептуальні положення, на яких ґрунтується відповідна методика.

У світлі сучасних тенденцій розвитку музично-педагогічної освіти постає необхідність вдосконалення навчального процесу оновленими методиками розвитку особистості. Наразі з'являється багато важливих проблем, пов'язаних з підготовкою фахівців, зокрема майбутніх учи-

телів початкових класів і музики, однією із яких є формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Означена проблема є складною і багатогранною, про що свідчить велика кількість досліджень у цьому напрямку (Аристотель, І.Бех, Ю.Борев, Г.Гегель, В.Джеймс, І.Зяюн, В.Іванов, М.Каган, Н.Крилова, К.Платонов, К.Роджерс, С.Рубінштейн Л.Столович, І.Шитов та ін.). У сфері музичної педагогіки крізь призму питань, що стосуються розвитку музичної культури особистості, формування ціннісних орієнтацій студентів у царині музичного мистецтва, залучення майбутніх учителів до сприймання, творення й оцінки музичних явищ до неї звертались Е.Абдулін, Л.Арчажникова В.Дряпіка, Т.Завадська, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, Г.Шевченко, О.Щолокова та ін. Однак відсутність у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів і музики методики, спрямованої на формування саме досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, істотно позначається на якості їх музичної освіти.

Завдання статті полягає у висвітленні складових методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики, виокремленні основних концептуальних положень, на яких вона ґрунтується.

Ураховуючи багатогранність підходів, під досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва ми розуміємо сутнісну якість особистості, що охоплює враження, знання і вміння, які є результатом здійснення музично-творчої діяльності, спрямованої на пошук і втілення музичних цінностей. Специфіка означеного феномена виявляється у його змістовому наповненні, що пов'язується із ціннісними знаннями й уявленнями, ціннісними переживаннями, здатністю виявляти, підтримувати і втілювати цінності у музичній діяльності.

Аналіз наукових уявлень щодо особливостей досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва сприяли виявленню основних напрямків формування означеної якості у студентів. Перший напрям передбачає розширення музичного тезаурусу, накопичення та узагальнення музичних вражень. Другий напрям полягає в активізації внутрішніх сил особистості, спрямованих на переживання й осмислення музичних цінностей. Третій – у забезпеченні реалізації набутих знань, умінь та ставлень у самостійній музично-творчій діяльності. Ці напрямки визначили зміст і завдання методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Для розробки відповідної методики методологічне значення мають ідеї Дж.Дьюї [1] щодо сутності досвіду, концепція естетичного досвіду І.Зязюна [2], естетичного ставлення Н.Крилової [3]. Зокрема, ми спиралися на рівневу структуру естетичного ставлення, розроблену Н.Криловою, у якій, на нашу думку, відображена загальна тенденція руху формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Так, *інформаційний* рівень пов'язується із накопиченням інформації про об'єкт та його оцінкою; *ціннісно-орієнтаційний* характеризує вияв потреб, інтересу і цілей діяльності, а також того, заради чого людина оцінює інформацію; *нормативно-регулятивний* забезпечує співвідношення власної мисленнєвої та практичної діяльності з діючими у суспільстві естетичними нормами і критеріями оцінки; *предметно-практичний* визначає реалізацію естетичного ставлення у вигляді вербальної поведінки, творчої діяльності або спілкуванні з мистецтвом [3, с. 49].

З іншого боку, враховувалися висновки І.Зязюна щодо дотримання таких вимог при формуванні досвіду:

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

Ці положення дозволили визначити логіку формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, яка полягає у накопиченні музичних вражень, засвоєнні музично-теоретичних знань щодо музичного мистецтва, активізації рефлексивних процесів під час спілкування з ним, вираженні набутого досвіду у музично-творчій діяльності.

На підставі теоретичного аналізу досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як сутнісної якості особистості та своєрідного естетичного феномена визначено концептуальні засади відповідної методики, які склали такі положення:

- досвід є інтегруючою якістю, що характеризує розвиток людини як особистості та визначає її підготовленість до певного виду діяльності. У ньому діалектично поєднуються соціальне й особистісне, раціональне, чуттєве та практичне;
- досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як сутнісна якість особистості зумовлюється її загальним та естетичним

розвитком. Він є частиною життєвого досвіду людини, у якому відображається результат її взаємодії з музикою;

- формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складним процесом, який полягає у набутті музичних вражень, накопиченні інформації щодо музичного мистецтва; розвитку здатності до переживання значущості музичних творів, їх осмислення; реалізації набутих знань, умінь, емоційних станів у музичній діяльності та спілкуванні;

- основою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є музично-творча діяльність особистості.

Методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва включає визначення мети, завдань, змісту, принципів, методів, а також педагогічних умов, які сприяють її успішній реалізації. Розглянемо детальніше ці складові.

Мета розробленої методики полягає у формуванні досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як такої особистісної якості, що забезпечує сприймання музичних явищ, визначення їх значущості на основі засвоєних музично-теоретичних знань і умінь, становлення індивідуально-вибіркової позиції щодо музичного мистецтва. Відповідно до цієї мети визначено такі основні *завдання*:

- розширити і збагатити музичний тезаурус студентів;
- активізувати їх здатність до особистісного переживання й осмислення музичних явищ;
- забезпечити реалізацію набутого досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у самостійній музично-творчій діяльності.

Умовами формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є:

- педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- розвиток музичного сприймання як основи ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- стимулювання оцінної діяльності студентів;
- формування мотивації спілкування з музикою.

Реалізація цих умов передбачає використання відповідних методів навчання. При їх виборі, перевага надається тим, які забезпечують розвиток музичного сприймання; сприяють проникненню у зміст музичного твору, активізації емоційних та інтелектуальних сил студентів; встановленню взаємодії у тріаді студент – викладач – музичне мистецтво. Зокрема, пропонується чотири групи методів, а саме:

Методи, спрямовані на засвоєння музичних знань та створення атмосфери зацікавленості на заняттях (бесіда, розповідь, демонстрація музичних творів, коментування, пояснення, обговорення, методи емоційного впливу, стимулювання музичного навчання).

Методи, що сприяють осягненню змісту музичного твору (метод аксіологічного та художньо-педагогічного аналізу, асоціацій, порівняння, вербалізації змісту музичних творів, творчі методи, методи самопізнання).

Методи стимулювання самостійної та творчої діяльності (моделювання, проблемно-пошукові, створення ситуацій вибору, активізація попереднього досвіду студентів, ігрові методи).

Методи контролю і самоконтролю (усне, письмове опитування, контрольні роботи, тести, методи самоконтролю).

Виходячи із логіки формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, відповідна методика охоплює три етапи, а саме: *пізнавально-мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний та самостійно-творчий*. Кожен з етапів має свою домінуючу лінію, що забезпечує зосередження уваги на конкретному аспекті формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Зокрема, обрано такі змістові лінії: "Світ музики", "Музика в мені", "Я у музиці" [4]. Розглянемо детальніше зміст визначених етапів та їх роль у формуванні означеної якості.

Пізнавально-мотиваційний етап. Цей етап спрямовується на розширення музичного кругозору студентів, збагачення їхніх музично-теоретичних вражень та знань. Його основні завдання:

- створити атмосферу зацікавленості у вивченні музичних дисциплін, розвинути прагнення до пізнання музичного мистецтва;
- розширити уявлення студентів про значущість музичного мистецтва;
- збагатити їх музичними враженнями.

Домінантою на цьому етапі визначено змістову лінію "Світ музики", яка спрямовується на розкриття різних граней музичного мистецтва, створює необхідний інформаційний фон для спілкування з ним. При цьому важливе значення має з'ясування того, як саме студенти повинні отримувати музичні знання і як забезпечити їх перехід у внутрішнє надбання. У розв'язанні цього питання слід виходити з того, що отримання знань само по собі не забезпечує автоматичне формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Це відбувається лише у ході безпосередньої, активної діяльності, яка базується на переживанні музичних явищ.

Реалізація поставлених завдань пізнавально-мотиваційного етапу базується на домінуючих принципах (безперервності набуття досвіду, опори на попередній досвід студентів, педагогічної взаємодії) та методах (активізації попереднього досвіду студентів, аксіологічного аналізу, бесіди, розповіді, пояснення, обговорення, емоційного впливу, контролю та самоконтролю).

Ціннісно-орієнтаційний етап. Роль цього етапу у формуванні досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва полягає в активізації особистісних переживань студентів при сприйманні музичних цінностей. Для цього визначено такі завдання:

- активізувати естетичні потреби майбутніх фахівців;
- розвинути критичне ставлення до музичних творів;
- стимулювати переживання їх особистісної значущості.

Домінантною на цьому етапі обрано змістову лінію "Музика в мені", яка спрямовується на розвиток музичного сприймання, естетичних оцінок студентів. Спільним для музичних дисциплін є розкриття краси музичних творів у єдності змісту та форми.

Основні дидактичні вимоги до організації навчання майбутніх фахівців на цьому етапі акумульовані у принципах обов'язковості гедоністичного ефекту, єдності свідомого та емоційного, художнього та технічного, педагогічної взаємодії. Найбільш доцільними на ціннісно-орієнтаційному етапі визначено методи життєвих та художніх асоціацій, порівняння, аксіологічного та художньо-педагогічного аналізу.

Окрім традиційних методів, варто застосовувати й творчі методи. Зокрема, метод емпатії "Уяви себе". Суть цього методу полягає у тому, що студент за допомогою чуттєвих та миланневих уявлень намагається перевтілитись у композитора або героя твору. Внаслідок цього спостереження "іншого" трансформується у самоспостереження.

Осмисленню музичних цінностей сприяє також метод смислового бачення ("Дивись у корінь"), коли студент, концентруючи увагу на музичному творі, намагається зрозуміти його основну ідею, внутрішню суть. Для цього перед прослуховуванням певного музичного твору ставляться такі запитання: "Чим, на Вашу думку, цей твір відрізняється від інших музичних творів з подібним емоційним зерном?", "Чим цей музичний твір відрізняється від творів інших видів мистецтва?" Цей метод забезпечує відкриття певних музичних явищ "для себе".

Важливе значення має виконання студентами самостійної роботи, яка, відповідно до завдань ціннісно-орієнтаційного етапу, включає: підбір цікавих відомостей про музичний твір, самоспостереження власних емоційних станів, написання творів, читання додаткової художньої літератури, ведення щоденника музичних вражень, слухання музичних творів, відвідування концертів, складання програм виступів тощо.

При реалізації завдань ціннісно-орієнтаційного етапу необхідно враховувати те, чи отримує студент естетичну насолоду від спілкування з музичним твором. Якщо цього немає, то він не набуває для особистості статусу цінності. Тому викладач має не тільки допомогти студенту проаналізувати музичний твір, але й вчасно відгукнутись на його переживання, зафіксувати і продовжити ефект першого враження від музичного твору. Цьому сприяє сприятлива доброзичлива атмосфера стосунків між студентом і викладачем, коли останній виступає не тільки у ролі інформатора, але й консультанта (К.Роджерс).

Самостійно-творчий етап. Цей етап спрямовується на оволодіння студентами способами музично-творчої діяльності, на розвиток умінь практично застосовувати набуті знання. У зв'язку з цим визначено такі завдання:

- залучити студентів до різних видів музично-творчої діяльності.
- активізувати їх самостійну музично-творчу діяльність;
- розвинути прагнення до неї.

Домінантною змістовою лінією на цьому етапі обрано змістову лінію "Я у музиці", яка спрямовується на стимулювання активності студентів, творчого ставлення до музичних творів, формування відповідальності за здійснення музично-творчої діяльності.

Вирішення завдань самостійно-творчого етапу здійснювалось на основі принципів (активності та самостійності, безперервності набуття досвіду, педагогічної взаємодії), а також методів (моделювання, створення ситуацій вибору, обговорення результатів та способів здійснення діяльності, аналізу її відповідності поставленій меті), що були домінуючими на цьому етапі.

Отже, необхідність розробки методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики зумовлена вимогами суспільства і часу до підготовки цих фахівців. Відповідна методика передбачає врахування особистісних характеристик студентів, активізацію ціннісних аспектів при взаємодії з музикою. Вона охоплює три етапи, кожен з яких має свої завдання й ґрунтується на домінуючих принципах та методах.

Література

1. Дьюї Дж. Демократія і освіта [Текст] / Дж. Дьюї. – К. : Академвидав, 2002. – 252 с.
2. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи [Текст] / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 176 с.
3. Крылова Н. Б. Эстетическое отношение: содержание и функции [Текст] / Н. Б. Крылова. – М. : Знание, 1980. – 64 с.
4. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика музичного навчання" / Михаськова М. А. – К., 2007. – 19 с.

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Береза О.В.

У статті розкривається сутність поняття "креативність", її місце в структурі музично-педагогічних здібностей.

Немає в людському світі раз і назавжди розв'язаних проблем і питань... Важко не погодитись з даною думкою, адже і ХХІ ст. також не відрізняється від минулого визначеністю і вирішеністю всіх проблем. Інтенсивність розвитку науки і техніки, стрімка течія життя лише обертають їх в новому світлі.

Однією з таких проблем в освітянському просторі є проблема розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього учителя, повноцінне формування ініціативного, креативного, здатного до рефлексії педагога. Адже тільки той учитель може досягнути значних успіхів у професійній діяльності, який має високий рівень креативності й відбувся як творча особистість. Тому одним із орієнтирів новітніх тенденцій у системі освіти є формування креативних здібностей майбутніх учителів.

Незважаючи на актуальність, важливість та посилену увагу, дана проблема не знайшла детального розгляду. Тому все ще не розкритий зміст креативних здібностей як складової музично-педагогічних здібностей, їх взаємозв'язок і залежність. Аналіз наукової літератури

свідчить лише про опосередковане дослідження сутності креативності: осмислення змісту творчості (В.Ніколко, Г.Рид), її природи (А.Менегетті, Я.Пономарьов, А.Шумілін); формування творчої особистості (Н.Гузій, Н.Кичук, О.Лук); розкриття концептуальних засад теорії здібностей, співвідношення біологічного і соціального в структурі здібностей, закономірностей їх розвитку (Б.Ананьєв, О.Ковальов, Н.Лейтес, В.М'ясищев, С.Наврузов, В.Шадриков); впливу середовища на розвиток творчих здібностей (Р.Мілграм, Дж.Рензуллі, Ю.Хонг); формування творчих здібностей у педагогічній практиці (Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Б.Яворський) та музикознавстві (І.Арановський, Л.Мазель, В.Медушевський, Є.Назайкінський).

У статті здійснено спробу з'ясувати сутність поняття "креативність", її місце в структурі музично-педагогічних здібностей.

До питання креативності людство зверталось і звертається постійно. Проблема пошуку евристичних прийомів розв'язання завдань цікавила людство ще за часів Архімеда. Учені-філософи розглядали креативність як особливу створювальну форму знань, виходячи з яких, здійснюючи аксіологічну рефлексію, особистість творить світ [1, с. 13].

Протягом багатьох століть дослідники понять "творчість", "креативність" давали багато різноманітних визначень. Зокрема, англійський учений XIX ст. Ф.Гальтон вбачав тісний взаємозв'язок здатності до творчості зі спадковістю. На початку XX ст. з'являється думка про творчу обдарованість як інтелектуальну здібність. Прихильником даної теорії був В.Шадриков, який творчі здібності розглядав "як інтегральний прояв інтелекту і духовності особистості".

Лише в 60-ті рр. XX ст. американський психолог Дж.Гілфорд зпоміж інтелектуальних здібностей окремо виділив специфічну здатність до творчості. Саме з його іменем пов'язується поява терміна "креативність".

За Дж.Гілфордом, дивергентне (креативне) мислення визначається як "тип мислення, яке йде в різних напрямках". Такий тип мислення допускає варіювання шляхів розв'язання проблеми, приводить до несподіваних висновків і результатів. Гілфорд виділив шість параметрів креативності інтелектуальної особистості: здатність до виявлення і постановки проблем; здатність до генерування великої кількості ідей; гнучкість; оригінальність; здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здатність до аналізу і синтезу [3, с. 33].

У вітчизняній термінології термін "креативність" з'явився недавно і розглядається науковцями як творча, новаторська діяльність,

спрямована на створення духовних чи матеріальних цінностей. Щодо творчої діяльності, то існує кілька точок зору. Прихильники першої визначають її як процес перетворення явищ, предметів, процесів діяльності або їх образів, чуттєвих чи розумових, що спрямований на створення чогось нового. Інші під творчою діяльністю розуміють певну структуру розумового пошуку з низкою послідовних дослідних прийомів і операцій, спрямованих на досягнення поставлених цілей [2, с. 26]. Ці трактування головної ознаки творчої діяльності вбачають у створенні чогось нового. Прибічники третьої точки зору заперечують творчість як якісну характеристику особистості, яка створює щось нове. Вони підкреслюють можливість об'єктивації творчості не лише у створенні чогось нового за вихідним матеріалом, а й у рекомбінації певних відомих елементів [1, с. 12].

На нашу ж думку, дивергентні здібності (або креативність) – це здатність народжувати безліч різних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності, в даному разі – педагогічній.

Креативність досить часто розглядають як частину "особистісного потенціалу" фахівця. Наприклад, В.Риндак визначає такі компоненти, що входять до даного поняття:

- професійні знання, уміння та навички, що зумовлюють професійну компетентність (кваліфікаційний потенціал);
- працездатність (психофізіологічний потенціал);
- інтелектуальні, пізнавальні здібності (освітній потенціал);
- креативність (творчий потенціал);
- здатність до співпраці (комунікативний потенціал);
- ціннісно-мотиваційна сфера (моральний потенціал) [1, с. 14].

Ми розглядаємо креативні здібності як один із основних компонентів структури музично-педагогічних здібностей учителя початкових класів. Окрім того, що дані здібності утворюють цілий блок необхідних інтегративних якостей особистості, вони ще тісно пов'язані з іншими музично-педагогічними здібностями. Для того щоб зрозуміти цей зв'язок, потрібно детально розглянути структуру музично-педагогічних здібностей.

Кожен вид діяльності передбачає наявність у особистості як загальних, так і специфічних здібностей. Відповідно до цього професія вчителя вимагає розвитку як загальнопедагогічних, так і спеціальних здібностей. Педагогічні здібності необхідні будь-якому вчителю, незалежно від предмета, який він викладає, оскільки вони є чи не найважливішою складовою педагогічної майстерності.

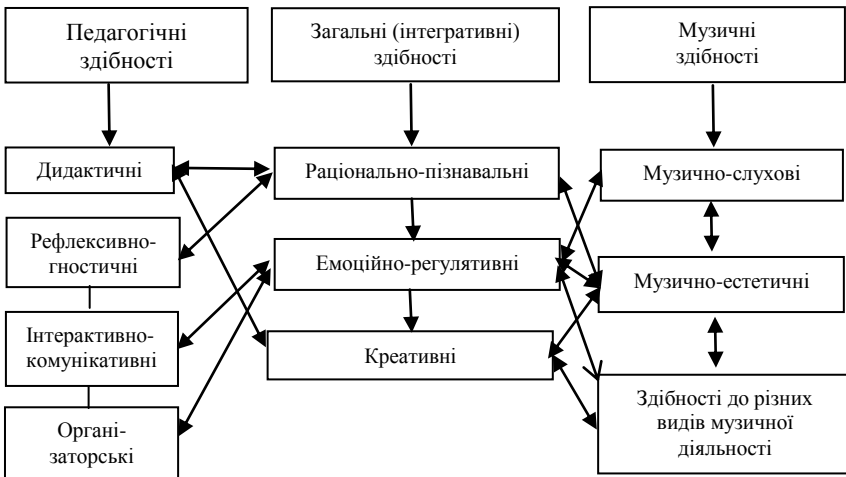
Визначивши діяльність учителя початкових класів і музики як музично-педагогічну, ми дійшли до висновку, що забезпечити успіх його діяльності можуть лише розвинені музично-педагогічні здібності.

Аналіз педагогічних і музичних здібностей виявив низку загальних інтегральних компонентів, які утворюють підструктуру, що складається з трьох основних блоків: *раціонально-пізнавального, емоційно-регулятивного та креативного* (див. табл. 1).

До *раціонально-пізнавального* блоку входять здібності, які найбільш повно й адекватно виражені в мисленні, що є активним процесом узагальнення й опосередкованого відображення дійсності. До раціонально-пізнавальних входять здібності до осмислення матеріалу, педагогічна і музична спостережливість, аналітичні, синтетичні та інші здібності, що визначають рівень інтелектуальної спроможності людини. Безперечно, ці здібності характерні для обох підструктур і є основою здібностей рефлексивно-гностичного та дидактичного блоків, а також однією з підструктур музично-естетичних здібностей.

Таблиця 1

Структура музично-педагогічних здібностей



Емоційно-регулятивні здібності (емоційна стійкість, динамізм особистості, артистичність), на наш погляд, є невід’ємним компонентом музично-педагогічних здібностей. Як з’ясувалось, учені, що досліджували педагогічні здібності, майже не включали емоційний

компонент у визначену ними структуру педагогічних здібностей. Проте в діяльності вчителя він є одним з найважливіших. Ці здібності відіграють важливу роль і в музичній, насамперед у музично-виконавській, діяльності. Тому здібності емоційно-регулятивного блоку є необхідною складовою успіху як комунікативної, організаторської, так і музично-виконавської діяльності.

Креативні (творчі) здібності ми трактуємо як такі, що визначають особистість через її інтелектуальну ініціативність, творчий потенціал, активність, поєднання науково-педагогічного мислення і творчої уяви, що виявляється в творчому характері професійної праці. Креативні здібності необхідні не лише в суто музичній діяльності, а повинні забарвлювати будь-які види діяльності і будь-який урок. Творчий учитель повинен бути креативною особистістю, котра під впливом зовнішніх чинників набула потрібних для актуалізації творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що допомагають досягти творчих результатів у музично-педагогічній, зокрема, організаційній, виконавській діяльності. Творчий підхід важливий і в доборі та компонованні навчального матеріалу, у постановці й розв'язанні навчально-виховних завдань тощо.

Оскільки розвиток здібностей здійснюється по спіралі (реалізація однієї можливості, яка представляє здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей більш високого рівня (С.Рубінштейн)), то і творчі здібності у структурі музично-педагогічних мають розвиватись по спіралі за принципом взаємодії і взаємовпливу між собою.

Креативність – це специфічна якість людини, яка необхідна в будь-якій діяльності. Особливо вона необхідна у діяльності майбутнього шкільного вчителя, оскільки саме творчий потенціал допоможе йому сформувати у молодого покоління бажання йти не за шаблонами, зразками, а шукати власний шлях розв'язання поставлених завдань, дасть їм можливість відчувати себе вільними і креативними.

Література

1. Фрицок В. До питання про дефініцію креативності / В. Фрицок // Шлях освіти. – 2003. – № 4. – С. 12–14.
2. Момот Л. Творчо-розвивальні технології навчання та умови їх реалізації / Л. Момот // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 25–30.
3. Стецюк К. В. Розвиток музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл : дис. ... канд. пед. наук / Стецюк К. В. Луганськ, 2005. – 204 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Деменко Н.М.

У статті аналізуються основні підходи сучасних вокальних педагогів до проблеми розвитку творчих здібностей студентів, окреслюються шляхи здійснення творчої діяльності в процесі вокальної підготовки.

Важливою складовою процесу підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю є вокальна підготовка. У науково-методичній літературі проблеми вокального навчання досліджувалися у таких аспектах: методики постановки голосу та фізіології співацького процесу (Д.Аспелунд, Д.Євтушенко, В.Морозов, М.Микиша та ін.); формування та розвитку співацьких здібностей (Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, О.Стахевич, Ю.Юцевич та ін.); специфіки вокальної роботи зі школярами (Д.Люш, А.Менабені, Д.Огороднов, Г.Стулова та ін.); естетичного ставлення учнів до вокального мистецтва (В.Бриліна, Н.Можайкіна); формування вокально-слухових навичок (О.Маруфенко). Разом з тим питання розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки залишаються недостатньо висвітленими в науковій літературі.

Вокальна підготовка, відповідно до поглядів відомих педагогів-вокалістів (Д.Аспелунда, Л.Дмитрієва, Д.Євтушенка, А.Здановича, К.Злобіна, М.Микиші та ін.), розглядається як процес "постановки голосу", що виражається у пристосуванні голосового апарату до професійного співу і відтворюється у меті досягнення певної природності і свободи звукоутворення; стійкості і рівності звучання голосу; максимальному розширенні його діапазону, а також зростанні його сили; блиску і краси тембру, набутті дзвінкості, політності, здібності "литися" на одному диханні при максимальній витраті енергії. Даний перелік якостей професійного співу є бажаним у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики. Але, враховуючи той рівень вокальних задатків, що найчастіше зустрічається у студентів музично-педагогічних факультетів, неможливо наголошувати на необхідності саме такого співацького звучання. В роботах Л.Арчажнікової, Н.Добровольської, Н.Орлової, Г.Стулової та інших підкреслюється, що вчителю музики не обов'язково мати великий за об'ємом і силою

голос. Головне – вміти ним керувати, володіти надійною вокальною технікою, щоб, з одного боку, бути зразком для учнів, а з іншого – з успіхом витримувати голосові навантаження при виконанні своїх професійних обов'язків. П.Сікур вважає вокально-виконавську майстерність кінцевим результатом вокальної підготовки майбутнього співака, що виявляється в емоційно-образному розкритті музичного змісту твору [6, с. 68–76].

Мистецтво співу, впливаючи на естетичний розвиток студентів, виявляється в їх умінні розуміти й цінувати красу вокального мистецтва та співацької майстерності, а також самому виконувати твори вокальної музики, що є нелегким і водночас хвилюючим етапом творчого процесу. Як зазначає В.Антонюк, вокальне мистецтво, впливаючи художніми образами, розкриває естетичну цінність різних явищ дійсності, збагачує світ студентів, розширює їх життєвий досвід, розкриває у них музично-творчі здібності [1, с. 43]. Тому для майбутнього вчителя музики необхідне глибоке розуміння суті і специфіки вокального мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, його загальноісторичної зумовленості і соціальної значущості.

Сучасна українська педагогіка гуманістичного спрямування розглядає особистість як неповторну, унікальну цілісність, активну творчу особу, яка здатна впливати на свій розвиток і життя завдяки власним цілям і цінностям. Вокальна педагогіка як галузь вокального мистецтва вивчає традиції вокальних шкіл (національних, авторських, індивідуальних), а також спрямовує індивідуальну практику вокального навчання. Доведено, що вокальна підготовка відіграє важливу роль у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики, оскільки передбачає емоційну насиченість навчальних занять, втілення умінь творчої інтерпретації музичних творів, визначення та усвідомлення творчого саморозвитку як здатності до творчої педагогічної діяльності. Розвиток творчих здібностей у процесі вокального навчання базується, передусім, на створенні інтонаційних образів та виявленні особистого емоційно-естетичного ставлення до них. З цього приводу актуальною є позиція Г.Падалки щодо визначення творчості вчителя музики. Вона зазначає, що "творчість – це діяльність, яка породжує щось якісно нове і відзначається неповторністю, оригінальністю" [5].

Аналіз навчальних програм музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти, музично-педагогічної, методичної літератури дозволив виділити вокальну підготовку як важливу складову профе-

сійного становлення майбутнього вчителя музики. Мистецтво співу є складним психофізіологічним актом, адже голос під час співу ніби перетворюється на музичний інструмент, що натхненний думкою, словом та дією згідно зі складними фізіологічними законами. Саме спів як полікультурний феномен об'єднує складники системоутворюючого процесу особистісного акумулювання мистецьких цінностей і є актом творчого самовираження. Якщо формування технічних навичок у майбутніх фахівців є першоосновою вокального навчання студентів, то його основним завданням повинен бути розвиток вокально-виконавських умінь та навичок. На наш погляд, дуже важливо уявити творчу природу виконавства. Без виконавства неможливе існування таких видів мистецтв, як музика, кіно, театр, балет. Виконавська діяльність – це процес, у якому виконавець, з одного боку, прагне якнайглибше проникнути в художній задум твору, з іншого – намагається найповніше донести його до слухача. Музичний твір зафіксовано в нотному записі лише потенційно. Для того щоб створений композитором твір став, за висловлюванням О.Гольденвейзера, "музичною подією, він кожен раз повинен творчо відтворитися виконавцем" [3, с. 91].

Досягнути високохудожнього виконання можна тільки засобами виразності, котрі відносяться до царини звуковидобування, тембру голосу, гучності, темпу, ритму, що й складають у реальному звучанні специфіку музичного виконавства, а також володіння вокально-виконавською майстерністю, яку ми розглядаємо як уміння використовувати весь арсенал виконавських засобів для досягнення художніх цілей.

Виконавська діяльність майбутніх учителів музики містить у собі величезні можливості для розкриття своїх індивідуальних творчих особливостей, максимально розвиває самостійність, віддзеркалює минулий естетичний досвід, асоціативні зв'язки на ґрунті виконання, адекватного авторському тексту, що сприяє глибокому проникненню в зміст твору, розумінню і вмінню передати те потаємне, що складає духовний світ композитора, його авторську позицію. Студент музичного факультету у власній вокально-виконавській діяльності вирішує певне творче завдання: втілює задум композитора в художній образ, який безпосередньо доноситься до слухача (дитячої аудиторії). Науковці виокремлюють два аспекти у вокально-виконавському процесі: технологічно-конструктивний та результативний. Під першим мається на увазі процес освоєння технологічних елементів та прийомів, необхідних для другої (результативної) частини. Якщо студент з

самого початку творчого процесу розуміє необхідність підпорядкування всіх технологічних елементів та прийомів для виконання художнього задуму, тоді результативна частина буде відрізнятися високохудожніми неординарними рішеннями.

Аналіз наукової літератури та практичний досвід доводять, що професійне зростання студентів передбачає створення атмосфери одухотвореного інтересу до високого мистецтва. Науковці стверджують, що цей процес жодною мірою не виключає необхідності систематизації знань із царини теорії й історії музики, розвитку музичного слуху, формування художньо-виконавських умінь тощо, але об'єктивні знання потрібно з'єднати з художнім досвідом особистості, що допоможе творчо сприймати музику, визволити глибинні шари його світовідчуття. "Мінімум музикознавчої кухні, – на думку В.Медушевського, – максимум творчої уяви, життєвих асоціацій, інтуїції". Ця думка відомого вченого і музикознавця має методологічне значення для професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Здатність майбутніх учителів до творчого самовираження у процесі вокально-виконавської діяльності передбачає всебічний розвиток їх пізнавальної активності, формування та вияв самостійності у художньо-творчій роботі, сприяє розвитку гнучкості, креативності, емпатійності. Творче самовираження студентів у процесі вокально-виконавської діяльності ґрунтується на інтуїтивному осягненні реальності, на активізації уяви, на емоційному піднесенні. Розвиваючись під час сприймання творів мистецтва чи їх виконання, творча активність може бути перенесена й на інші види діяльності майбутніх учителів. Залучаючи таким чином до художньо-музичної діяльності особистість, вокально-мистецьке навчання впливає і на її загальний творчий розвиток [5, с. 22].

Вокальне навчання майбутніх учителів музики відкриває особливо великі можливості для розвитку творчості. Це виявляється через стимулювання багатовимірних осмислень художнього образу, актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення, інтерпретування зразків музичного мистецтва, через пошук особистісних художніх смислів у процесі осягнення композиторської ідеї, художнього образу та смислу твору. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють музично-слухові уявлення, інтелект музиканта, його слуховий виконавсько-технологічний досвід. "Чим багатший слуховий досвід... , тим легше мислене слухове сприймання поетичного задуму нотного запису буде випереджувати

його звукову реалізацію і, отже, диктувати дії, які необхідні для втілення емоційно-образних уявлень" [1, с. 85].

Узагальнюючи означені позиції науковців, підкреслимо, що в умовах реалізації гуманістичної спрямованості сучасної освіти забезпечення рівня творчого стимулювання навчальної діяльності майбутніх учителів музики набуває дієвого значення. О.Єременко зазначає, що взаємодія викладача зі студентами на означеному рівні вимагає такої організації навчального процесу, коли студенти цілеспрямовано долучаються до розвитку креативності як засобу реалізації їх творчого потенціалу [3, с. 399].

Важливість створення позитивної емоційної атмосфери вокального навчання студентів у контексті діалогу, що виступає специфічною формою взаємодії викладача і студента, орієнтує педагога на обов'язкове виключення ситуацій їх залякування та принижування. Невпевненість у своїх силах, обстановка психологічного дискомфорту нівелюють творчу ініціативу майбутніх фахівців, не дає можливості повністю розкритися їх творчим задаткам.

На основі концептуальних положень Г.Падалки щодо здійснення творчої діяльності в сфері музичної педагогіки ми дійшли висновку про те, що *розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музики* в процесі вокальної підготовки передбачає: набуття системи знань у галузі вокального мистецтва, що формує певний тезаурус та рівень нетрадиційного художнього світогляду; реалізацію художньо-технологічних настанов, що сприяє формуванню та накопиченню умінь і навичок вокально-виконавської діяльності та підвищенню професійного рівня майбутніх учителів; здійснення безпосередньо вокально-виконавської діяльності, що забезпечуються введенням до репертуару різножанрових творів, кращих зразків світового вокального мистецтва з урахуванням педагогічної спрямованості майбутньої роботи.

Отже, результати аналізу наукового доробку з обраної проблеми доводять необхідність її дослідження, що передбачає пошук ефективних шляхів забезпечення розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки.

Література

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (Сольний спів) : [підручник] / В. Г. Антонюк. – К. : ЗАТ "Віпол", 2007. – 174 с.

2. Гольденвейзер А. Б. О музыкальном исполнительстве / А. Б. Гольденвейзер // Вопросы исполнительского искусства. – М. : 1958.

Вып. 2. – 1958. – С. 3.

3. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання / О. В. Єременко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 434 с.

4. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.

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

6. Сикур П. И. Воспою тебе. Основы вокальной техники и исполнительства для вокалистов, руководителей хоров, профессионалов и любителей светского и церковного пения / П. И. Сикур. – М. : Русский Хронографъ, 2006. – 408 с.

МИСТЕЦТВО ДИРИГУВАННЯ ЯК СПОСІБ САМОПІЗНАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Хоменко З.В.

У статті висвітлюються проблеми диригентської підготовки майбутніх учителів музики. Розкриваються генетичні зв'язки диригування з природними виразними рухами, жестами, пантомімікою. Висвітлюються питання самопізнання студента.

Гносеологічну, пізнавально-евристичну функцію мистецтва деякий час розуміли досить обмежено: як пізнання світу й навколишньої дійсності, як збагачення соціального й емоційного досвіду людини, як засіб трансляції реципієнтові в художній формі певних фактів, навичок мислення й переживання, системи поглядів, світогляду. Пізніше уявлення про пізнавальну роль мистецтва дещо розширилося, зокрема, у психолого-педагогічній літературі відкрили й стали інтенсивно використовувати діагностичні можливості мистецтва, спрямовані на пізнання внутрішнього світу дитини з метою його подальшої психологічної й педагогічної корекції. Прибічники такого підходу

ставляться до людини як до об'єкта формування, виховання, розвитку й пізнання. У пізнавальному мистецькому просторі не вистачало місця для пізнання людиною, яка спілкується з мистецтвом, власного досвіду, власного внутрішнього світу, власної Я-концепції. Відомо, що не людина існує заради мистецтва, яке пізнає як своєрідну художню інформацію, як феномен культури, а мистецтво існує для самореалізації людини через художню творчість. Мистецтво має допомогти людині здійснитися, розкрити таємницю її перетворення, її другого народження, бо "твір залишається живим до того часу, поки допомагає людині щось усвідомити в собі..." [2].

Особливе місце у ряді виконавських мистецтв належить диригуванню, хоча до цього часу диригування усвідомлюється лише як "мистецтво керування колективним виконанням музики". Тому у спеціальній науково-методичній літературі з диригентської підготовки багато уваги приділяється постановці рук та корпусу, опануванню так званих диригентських сіток – системи ауфтактів, оформлених у спеціальних циклічних жестах, які виконують функцію показу розміру твору, початку співу (вступу), закінчення співу (зняття), темпу твору, його динамічних нюансів, характеру звуковедення. Безумовно, опанування диригентських сіток потребує величезної роботи як з боку викладача, так і з боку учня, студента. Але це лише технічна, формальна, хоча й важлива, сторона диригентської практики. Постановка диригентського апарату, позбавлена художності й емоційності, перетворюється на позбавлену життя й сенсу знакову систему і виходить за межі мистецтва. Відомо, що висококваліфіковані диригенти-майстри часто відходять від загальноприйнятих традиційних схем. У класі диригування звертають увагу на міміку, пантоміміку, емоційно-експресивну виразність учня та студента, його артистизм. Вираз обличчя, якщо він відповідає музичному образу, сприяє виразному виконанню твору хористами, має величезне значення для налагодження контакту з ними. Виразні жести "заражають" хористів емоціями, налаштовують на певні переживання, викликають у них аналогічні ідеомоторні рухи. Найнебезпечніше, коли обличчя диригента нічого не виражає, тому що ніщо так не бентежить хористів, як порожній погляд. Обличчя й манери диригента повинні виражати впевненість, піднесеність, прагнення до спілкування, доброзичливе ставлення до учнів, до хорового колективу. Артистизм диригента допомагає йому господарювати над почуттями вихованців, без

труднощів викликати ті з них, які відповідають динаміці розвитку музичного образу твору.

З цією метою викладачі виконують спеціальні тренінги, характерні для театральної педагогіки. "Гімнастика почуттів", спеціальні вправи розвивають лише пластику, рухливість м'язів обличчя, рук і корпусу, але відірвані від справжнього переживання вони набувають театральності, демонстративності і втрачають щирість.

Логіку диригентської підготовки умовно можна поділити на три етапи:

- 1) загальна постановка рук і корпусу, розвиток їх пластичності, свободи, рухливості;
- 2) опанування диригентських схем;
- 3) поступове ускладнення диригентських сіток, наповнення їх емоційним змістом.

Тобто те, з чого повинно починатися мистецтво, винесено на завершальний етап.

Ми вважаємо, що в практиці диригентської підготовки недостатньо уваги приділяється генетичному зв'язку диригування з природними виразними рухами, жестами, пантомімікою, які зустрічаються в життєвій практиці і зрозумілі всім. Тут мова йде не лише про систему додаткових диригентських рухів, які сприяють більш виразному, художньому виконанню музичного твору, профілактиці й подоланню хористами вокально-хорових труднощів (інтонаційних, ритмічних, темпових, гармонічних, ансамблевих тощо), а й про розуміння диригентського руху як засобу безпосереднього вираження диригентом-виконавцем музичного образу твору, як засобу вираження власної інтерпретації музики, "суб'єктивної емоційної програми", створеної на її основі [3]. Тому завдяки тісному зв'язку з природним виразним рухом диригування наближається до хореографічного мистецтва, а також нагадує театр жесту. Безумовно, хорове мистецтво має колективний характер. Диригент-виконавець немислимий без хорового колективу – свого "живого інструмента", але саме йому належить першість як генератору ідей, носію мистецького пафосу, який він має передати не лише словом, а й жестом, рухом. Ми знаємо, що музика не зображувальне мистецтво, мистецтво "інтонованого смислу" [1], "асоціативного узгодження смислів" (Т.В.Чердніченко), що визначає "позапонятійність", емоційний характер конкретизації музичного образу. Звідси, диригентський жест і рух має більші можливості для вираження всіх нюансів

розвитку музичного образу, бо художній рух позапонятійний, неопосередкований словом, тому ближчий до художньої істини.

Відомо, що пропедевтичний період професійної диригентської підготовки повинен спиратися на розвиток природних емоційно-експресивних рухів кожного студента та учня відповідно до його індивідуальних емоційно-психологічних властивостей.

Головна мета пропедевтичного періоду полягає в пізнанні особливостей власного рухового апарату.

Реалізація поставленої мети передбачала вирішення низки таких завдань:

- 1) розвивати здатність до спостереження своїх кінестезичних відчуттів, загострити відчуття власного тіла;
- 2) звільнити диригентський апарат;
- 3) навчити через природне "пластичне інтонування", "образне" (вільне) диригування передавати музичний образ знайомих інструментальних та хорових творів.

Ключовим моментом на початковому етапі диригентської підготовки було розв'язання першого завдання – актуалізація самопізнання студента. Для цього використовують методику гештальт-терапії Ф.Перлза, спрямовану на розширення невербального досвіду через безпосереднє спілкування із власним тілом.

Він пропонує проводити "вправи у феноменології", які руйнують блоки для безпосереднього усвідомлення потоку кінестезичних відчуттів. На останні в повсякденному житті часто не звертають уваги, за що людина розраховується болем, "м'язовим панциром", закріпаченням рухів. Студенти-музиканти вже мають досвід спостереження за слуховими й руховими відчуттями на заняттях із музичного інструмента, який застосовувався на диригуванні, але в диригентському апараті задіяні інші групи м'язів, які й підлягали усвідомленню й звільненню. Використання на уроці знайомого класичного репертуару знімало напруження, пов'язане із недостатнім знанням твору. Ефект рухової свободи досягався у тому випадку, коли студент не лише констатував "тут-і-тепер" відчуття, а й намагався виявити психологічну причину затискування, що й сприяло усвідомленню власної природи вільних диригентських рухів.

Отже, розуміючи власний внутрішній світ, усвідомлюючи власну Я-концепцію, використовуючи природні виразні рухи, жести, студенти мають змогу глибше і досконаліше оволодіти диригентською діяльністю.

Література

1. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1980. – 216 с.
2. Ражников В. Г. Три типа новой педагогики в музыкальном обучении / В. Г. Ражников // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 33–41.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДИРИГЕНТА

Сивак В.М.

У статті розкрито деякі особливості формування диригента як керівника процесу колективного виконавства.

У наш час зростання впливу медіапростору на смаки слухача, який формується, на жаль, великою мірою не стільки бажанням ЗМІ посідати позицію культурного виховання, скільки намаганням бути "рейтинговими" і мати фінансові прибутки за рахунок так званої "попси", актуальним є збереження і піднесення на вищий рівень хорового і оркестрового музикування, а отже, і підготовки керівників музичних колективів – диригентів.

Значна кількість відомих диригентів у своїх друкованих працях зазначає, що справжнім фахівцем диригент може себе відчутти після тривалої практичної роботи з художнім колективом. Тільки особисто відчувши зворотну реакцію колективу на свій жест, опанувавши психологію спілкування і особливість складу саме даного колективу можна зрозуміти всю складність диригентського виконавства. Але як бути молодим диригентам, випускникам мистецьких училищ, коледжів, що бажають чи в силу обставин змушені відразу ж після закінчення навчання братися за керування хоровим або оркестровим колективом?

Ми не ставимо за мету порівнювати, ототожнювати чи надавати перевагу якимось окремим складовим у підготовці диригента, як-от: навчання мануальної техніки, вивчення партитури чи практична робота з хором. Погляди і цілі школи щодо засвоєння цих фахових знань досить широко і ґрунтовно висвітлені у працях Н.Канерштейна, Г.Дмитревського, М.Колесси, К.Птіци, К.Ольхова Н.Малько, С.Казачкова та ін. Разом з тим проблема, вивчення якої давало б відповідь

на низку запитань, потребує дослідження й обов'язкового втілення в практику при підготовці диригентів-початківців. Це проблема формування у диригента психо-фізичних відчуттів у процесі музичного виконавства, в умовах його специфічних відносин зі своїм "інструментом" – хором чи оркестром.

Існує кілька особливостей у диригуванні порівняно з іншими видами музичного виконавства. Елементарне усвідомлення молодим диригентом цих особливостей може і повинне бути вихованим у навчальному закладі до початку його творчої діяльності.

Постійно спостерігаючи на заняттях у хоровому класі за "безпомічністю" студентів під час практичного спілкування з колективом у якості керівника, диригента, та ознайомившись з досвідом колег, ми вирішили більш глибоко вивчити тему психолого-педагогічних особливостей виховання диригента. Робимо наголос на терміні "виховання", розуміючи його як більш широкий, аніж "навчання". Відомий вислів К.Маркса: "Окремий скрипаль сам управляє собою, а оркестр чи хор потребує диригента" нині, як і в усі попередні часи підготовки диригентів, актуальний для усвідомлення початкуючими диригентами своєї ролі як керівника "живого" інструмента (хору чи оркестру).

Часто особу диригента у сучасній літературі ототожнюють з менеджером. Він не вміє так професійно грати, як скрипаль або віолончеліст. Він не вміє писати музику, як композитор. Проте геній музикантів та композиторів ми можемо почути тільки завдяки кропіткій праці та таланту диригента. Менеджер, керівник, диригент – це особа, котра вказує рукою напрямок, у якому потрібно рухатись колективу. По-іншому – це мистецтво досягати успіху через керівництво людьми.

А ось і якості цієї іпостасі:

1. Керівник, наділений владою, що управляє колективом людей.
2. Лідер, спроможний вести за собою підлеглих, використовуючи свій професіоналізм, позитивні емоції.
3. Особистість, що має комунікативні здібності.
4. Людина, наділена стратегічним мисленням.
5. Організаційний, педагогічний, психологічний новатор.
6. Діяч, що має високий рівень культури, чесний, рішучий за характером. Водночас терпимий, з розумінням, що не всі люди однакові.
7. Вихователь, який володіє високими моральними якостями, спроможний створити колектив і спрямувати його на досягнення поставленої мети.

Увага акцентується на цих якостях зумисно, щоб підкреслити значущість, вагомість такої складової, як виховання диригента.

Виховання диригента – складний педагогічний процес і, поза всяким сумнівом, потребує з боку педагога максимальної уваги щодо його забезпечення в процесі підготовки диригента. Диригування – це, звичайно, не чародійство, але, безперечно, не лише система м'язових рухів. Оволодівши мануальною технікою, роботою над партитурою тощо, студент тільки починає наближатися до секретів диригування. Жодна найдосконаліша система схем не може створити диригента, яким би обдарованим студент не був. Річ у тім, що виконання хорового чи оркестрового музичного твору – колективний акт; диригент відтворює музику через посередництво інших людей. А тому підготовка диригента до роботи з ними, озброєння його навичками психологічного впливу на складний, не сталий, завжди загадковий організм – хор чи оркестр – така ж важлива, як і підготовка диригентського апарату до самого диригування з точки зору мануальної техніки.

Спілкування диригента з колективом у системі "виконавець – інструмент" є одним із "парадоксів" професії диригента. Диригент – єдиний виконавець, який під час виконання музичного твору *не знаходиться у фізичному контакті* зі своїм інструментом. Управління "інструментом" (хор, оркестр) здійснюється на відстані, він не виконує безпосередньо, не видобуває фізично музичних звуків, а тільки спонукає інших до відтворення їх. Він тільки через зоровий контакт з виконавцями та через вплив міміки і умовних рухів на колектив може донести свої наміри до слухачів. Уже сам цей факт вимагає глибокого, професійного підходу до виховання диригента, пов'язаного з його психікою і психологією. І тому виховання диригента відрізняється від підготовки музиканта-виконавця будь-якого іншого фаху. Тобто, умовно кажучи, "проміжна ланка" між виконавцем-диригентом і слухачем – "*живий інструмент*" – вже з першого ж заняття диригуванням *має уявлятися студентом* і постійно братися до уваги при роботі над будь-яким фрагментом музичного твору. Про це ми постійно ведемо мову на заняттях, розвиваємо в уяві студента "бачення хору" та намагання чути не фортепіанну ілюстрацію, а хорове, вокальне звучання твору. Для переконавання студента, що це єдино можлива форма спілкування з колективом на початковому етапі навчання, використовуємо порівняння з підготовкою артистів театру і кіно. Вони теж вивчають свої ролі і спілкуються спочатку з уявними

партнерами. І це є другою відмінністю виховання диригента. Таке парадоксальне становище диригента як єдиного виконавця, позбавленого можливості при освоєнні своєї професії щоденно займатися на своєму "інструменті".

Справедливо відносячи високопрофесійне диригування хором чи оркестром до одного з найскладніших психофізичних процесів людської діяльності, підкреслюючи обсяг зусиль, які кандидат у диригенти має докласти, перш ніж завоює право стати перед колективом і очолити процес виконання, ми натрапляємо на очевидну невідповідність між складністю майбутньої мети і тим, як приблизно вона втілюється в дійсності. Паралельно спрацьовує ще така специфічна особливість, як *удавана легкість* диригентського виконавства. Під час концертного виконавства навіть найбільш складних творів часто створюється враження простоти і доступності диригентського мистецтва для кожного бажаного диригувати.

Однак насправді це не так. Ось що писав з цього приводу усім відомий Ріхард Штраус: "Слів немає, диригування важка справа, і потрібно досягнути семидесяти років, щоб зрозуміти це повністю!" Ці слова Штрауса особливо значущі, виходячи з того, що він особисто був тим диригентом, який у процесі еволюційного розвитку диригентського мистецтва у свій час мав можливість співставляти роль соліста-скрипаля з функціями диригента оркестру. Як приклад такого співставлення і складності диригентського виконавства для студентів наводиться виступ Штрауса у Петербурзі (кінофільм "Білі ночі Санкт-Петербурга"). А ще для забезпечення поверхового ставлення до предмета, для розуміння того, що тільки щоденною працею можна досягнути бажаних результатів, ставиться просте запитання: "Якщо все так просто, як здається, чому ж тоді диригування вивчається не місяць чи рік, а чотири роки в середньому навчальному закладі, а потім ще стільки ж у ВНЗ... І чому не всі після цього можуть заявити, що вони фахівці-диригенти..." Потрібно задуматись.

Наступна важлива особливість диригентської професії, яку ми зобов'язані прищеплювати студентові, – *своєрідність* творчої, художньої *відповідальності диригента*. Відповідальність, яку несе перед слухачами виконавець-соліст, зрозуміло, теж велика. Однак несе він її за свою особисту художню діяльність. На відміну від цього, диригент відповідальний перед слухачами не тільки за себе, але і за той колектив, яким він керує; крім того, диригент відповідає

ще й перед самим колективом: його завдання – правильно вказати окремим виконавцям і всьому колективу, як має бути виконаний твір, щоб його зміст, художній образ було адекватно донесено до слухача.

Ще одна особливість привертає до себе увагу – це *скутість психологічна*. Вона не обходить жодного з початківців, тому варто задуматись над її природою. Оскільки диригуванням починають займатися практично дорослі люди, то стан безпомічності не тільки проти-природній, але ще й – психологічно дискомфортний. І все ж таки, в чому основна причина? Що таке "новизна диригентських рухів"? Ми знаємо, що природність наших рухів обумовлена життєдіяльною необхідністю. Наприклад, поведінка людини в умовах відсутності земного тяжіння еволюційно не підготовлена – звідси відповідна координація рухів у невагомості.

Р.Кофман наголошує на неправильності твердження про те, що диригентські рухи як засіб передачі фактологічної і емоційної інформації є неприродними. Диригування як психофізичний процес ніби й не має прямих прецедентів у процесі розвитку людини, але відколи ми спілкуємося з іншими, нам не обійтися без рухів рук, корпусу, міміки, що доповнюють, пояснюють, посилюють, а то і замінюють мову. І дійсно, рухи людини, крім передачі її емоційного стану (згадайте італійців, пуерторіканців, індусів), можуть нести і відповідну інформацію. Наприклад, жести глухонімих в усьому світі, незалежно від національної належності, зрозумілі їм. Жести регулювальника дорожнього руху – те ж саме. Адже вони взяті з життя. Про це ми постійно наголошуємо студентам при оволодінні специфічними диригентськими жестами. Наприклад, пояснюючи такий складний жест, як *сфорцандо*, порівнюємо силу і величину падіння руки з рубанням сокирою чи струшуванням килиму, а дуже тихе, невелике відбиття з піднятими кистями порівнюємо із захисним природнім жестом людини. Сучасна психологія, наскільки нам відомо, ще не виробила єдиної концепції про зв'язок між жестами і мовою. Але незаперечним є те, що невербальні, тобто немовні способи спілкування – рухи рук, корпусу, вираз обличчя – допомагають диригенту у розкритті змісту твору, втіленні художнього образу, створенні характеру музики.

Підсумовуючи сказане, беручи до уваги ще низку нерозкритих особливостей процесу формування диригента, можемо з упевненістю заявити, що усвідомлення молодим диригентом своєї ролі як керівника є вкрай важливим. А психофізичні відчуття його як організатора

колективного музикування, зважаючи на їх особливість, мають формуватись у навчальному закладі, починаючи з перших кроків оволодіння фахом диригента. Тема виховання диригента є широкою, актуальною та потребує більш глибокого і детального її вивчення.

Література

1. Безбородова Л. А. Дирижирование / Л. А. Безбородова. – М. : Просвещение, 1990. – 156 с.
2. Тонс Эдгар. Воспоминания, статьи, материалы / Эдгар Тонс. – М. : Музыка, 1974. – 130 с.
3. Иванов-Радкевич А. П. О воспитании дирижера / А. П. Иванов-Радкевич. – М. : Музыка, 1973. – 76 с.
4. Казачков С. А. Дирижер хора – артист и педагог / С. А. Казачков. – Казань, 1998. – 307 с.
5. Кондрашин К. П. Мир дирижера / К. П. Кондрашин. – Л. : Музыка, 1976. – 191 с.
6. Кофман Р. І. Виховання диригента: психологічні особливості / Р. І. Кофман. – К. : МузичнаУкраїна, 1986. – 39 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. ; Л., 1947. – 117 с.

АНСАМБЛЕВА ГРА У КЛАСІ МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ ЯК ЗАСІБ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Чедрик Т.В.

У статті подається стислий огляд історії зародження та розвитку чотириручного фортепіанного ансамблю, розглядаються специфічні завдання ансамблевого виконання, мотивується доцільність ширшого впровадження цього виду музикування як важливої інтерактивної технології моделювання фахової діяльності майбутнього вчителя музики.

Для забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музики, яка б відповідала сучасним вимогам, та з метою розвитку раціонального, критичного мислення, розширення загального художнього світогляду молоді особистості необхідно шукати нові пріоритети освіти. Зокрема, на заняттях фортепіано варто впроваджувати різні інноваційні педагогічні технології та методики навчання.

Досвід вказує на те, що для стимулювання інтересу студентів до навчання та мотивації їх художньо-пізнавальної діяльності корисно ширше впроваджувати таку форму музикування, як гра фортепіанних ансамблів у чотириручному викладі. Фортепіанний дует є рекомендованим видом навчальної роботи за програмовими вимогами, проте не у всіх освітніх закладах він достатньо розповсюджений, хоча це єдиний вид ансамблю, коли два виконавці музикують за одним інструментом.

Метою статті є обґрунтування доцільності впровадження на заняттях фортепіано творів для ансамблю, робота над якими має риси інтерактивних технологій моделювання багатьох сторін майбутньої самостійної професійної роботи студента.

Історія виникнення і розвитку жанру чотириручного фортепіанного дуету цікава та насичена багатьма подіями. Фортепіанний чотириручний дует був улюбленим жанром ХІХ ст., що було зумовлено об'єктивними причинами: з появою в другій половині ХVІІІ ст. молоткового фортепіано із великим діапазоном, з можливістю збільшувати і зменшувати звучність, а також з педальним резонатором фортепіанний дует як жанр почав швидко розвиватися, він став надзвичайно популярним і перетворився на невід'ємну частину музичного життя. Під час гри двох піаністів значно збільшувалася сила його звучання, відкривалися нові звукові барви – усе це допомагало краще розкрити музику нового гомофонного стилю.

Найбільш ранні з відомих нам дуетів були створені в Англії – батьківщині першої в Європі самостійної клавірної школи – і відносяться до доби Ренесансу.

Однією з найяскравіших сторінок в історії жанру стали фортепіанні дуети В.Моцарта. Крім музичних творів для двох фортепіано, більшість ансамблів композитора призначена для виконання двома піаністами на одному інструменті. Саме так В.Моцарт із сестрою Наннерль зображені на відомому сімейному портреті 1781 р.

Чотириручні твори кінця ХVІІІ – початку ХІХ ст. були розраховані на середній рівень і були посильні багатьом аматорам. Вони успішно застосовувалися в педагогічній практиці, розвиваючи ансамблеві навички.

На початку ХІХ ст. фортепіанний чотириручний ансамбль уже мав чималий репертуар, через що він дістав можливість розвиватися як повноправна самостійна форма музикування. Важливою додатковою причиною швидкого поширення цього виду ансамблю була його демократичність. Традиції домашнього музикування були по-

в'язані з розповсюдженням фортепіано, яке стало улюбленим та необхідним у побуті інструментом, на якому грали як *solo*, так і в різноманітних ансамблях, акомпанували співу, навчали дітей.

У розвитку чотириручного ансамблю епохи романтизму творам Ф.Шуберта належить особлива роль. Спадщина Шуберта в галузі чотириручної літератури не має аналогів в історії музики. Шубертівські твори є відкриттям зовсім нових властивостей фактури фортепіанного дуету, що виявилось в розширенні регістрових можливостей, відчутті об'ємів і звукових просторів.

Нові риси в розвитку дуетної творчості припадають на середину XIX ст., що особливо виявилось в творчості Р.Шумана. Історія фортепіанного дуету зобов'язана Шуману всім, чим зобов'язана йому історія світової музики: новим відчуттям життя, поезією життєвих швидкоплинних миттєвостей, молодечим оптимізмом, невідомою раніше образною конкретністю, сміливим оновленням музичних форм.

У роки творчого становлення Й.Брамса жанр фортепіанного дуету знаходився в zenіті своєї популярності. Його "Вальси", "Варіації на тему Шумана", "Угорські танці" стали вершиною в історії чотириручного ансамблю і мали величезний вплив на розвиток фортепіанного дуету останньої третини XIX ст.

Перші чотириручні переклади оркестрових творів, що з'явилися на межі XVIII–XIX ст., стали прикметою ще однієї важливої функції фортепіанного дуету – музично-просвітницької. Відкрили й таку властивість фортепіанного чотириручного дуету, яке зробило його ще більш популярним, – здатність до відтворення оркестрових ефектів. Наявність чотирьох рук давала можливість передати на фортепіано насиченість повнозвучних tutti, а також розмаїття прийомів звуковидобування, штрихів та тембрів. Відтак швидко увійшло в традицію видавати симфонічні, камерно-ансамблеві, а згодом і оперні твори разом з чотириручними перекладами.

Саме так, граючи переклади, у XIX ст. знайомились і аматори, і професіонали з творами найрізноманітніших жанрів. Велика кількість всесвітньо відомих творів стала доступною завдяки їх чотириручним версіям. Перекладення симфоній і камерно-інструментальних ансамблів Гайдна, Моцарта, Бетховена, Мендельсона, Шумана, Брамса, Чайковського, симфонічних поем і ораторій Ліста, опер Вагнера і Верді інколи були єдиним джерелом ознайомлення з ними. Ця функція фортепіанного дуету зберігала своє значення до XX ст.

У другій половині XIX ст. в Україні активно виступав як піаніст-соліст і ансамбліст основоположник національного професійного

мистецтва Микола Віталійович Лисенко. Важливу роль ансамблевої гри у вихованні музиканта Лисенко відзначав у приватному листі: "Ніщо так не розвиває відчуття ритму, як камерна музика". Також у передмові до програми "Класу спільної гри" для своєї школи він писав: "Ніщо так не діє на піднесення музичної свідомості, задоволення, на зміцнення й удосконалення ритмічного й динамічного відчуття, як спільна гра з іншими інструменталістами".

В художній творчості першої половини ХХ ст., особливо після Першої світової війни, у Європі поширюються антиромантичні тенденції, що виразились і в зменшенні ролі фортепіано. Інтереси митців були більше пов'язані з пошуками нових тембрів і тембрових поєднань. Поширення засобів масової інформації, особливо грампласту, зменшило і пізнавальну функцію дуету, пов'язану з грою перекладень симфонічної, оперної та ансамблевої літератури. Поступово власні фонотеки витіснили традиції домашнього музикування.

Після Другої світової війни зростає зацікавленість до мистецтва доби бароко. Відродження музики XVII–XVIII ст. супроводжувалось відродженням інструментарію того часу, умов побутування і виконавських традицій. З'являється багато нових камерних колективів – оркестрів, хорів, ансамблів. Це й стало початком відродження камерного музичного мистецтва на новому витку спіралі історії.

Сучасний етап розвитку історії повноправного концертного життя фортепіанного чотириручного дуету розпочався в останню третину минулого ХХ ст. у Європі та США після того, як почалося активне відродження інтересу виконавців до гри в чотири руки.

Сьогодні відбувається постійне збільшення кількості міжнародних конкурсів і фестивалів фортепіанних дуетів. Усе більшої популярності набувають міжнародні конкурси фортепіанних дуетів, серед яких чільне місце займають конкурси – члени Женевської міжнародної федерації – в Маямі, Мюнхені, Кальтанісетті.

Технічно грамотне ансамблеве виконання передбачає розв'язання таких специфічних виконавських завдань:

1. *Особливості посадки і педалізації.* Партнери повинні вміти "поділити" клавіатуру і так тримати лікті, щоб не заважати один одному, особливо при зближенні і перехресному голосоведенні. Педалізує виконавець партії *Secondo*, оскільки вона служить фундаментом мелодії.

Піаністи не володіють відомими оркестровим музикантам навичкам відрахунку довгих пауз. Найбільш простий і ефективний спосіб подолання в паузах непотрібного напруження і страху пропустити момент вступу – програти музику, що звучить у партнера.

2. *Синхронне звучання всіх партій* (єдність темпу і ритму, способи досягнення синхронності при взятті і знятті звука). Синхронність звучання – один з головних показників якості ансамблевої гри. Варто пояснити, чим технічно зумовлений прийом диригентського ауфтакту і як він може бути застосований у даному разі піаністом. Корисно одночасно з цим жестом обом виконавцям взяти дихання. Це зробить початок виконання природнім, органічним і дасть можливість зняти напругу. Будь-який фортепіанний дует повинен мати свою систему певних жестів, поглядів і навіть зітхань, що дозволяє синхронно починати твір, грамотно показуючи ауфтакт, знімати заключний акорд тощо. Причому такі жести повинні бути практично непомітні публіці.

Особливих труднощів завдає спільне *rubato*. Необхідно, щоб усі прискорення й уповільнення темпу були виважені і відпрацьовані ще в домашніх умовах.

Також завчасно повинен бути обумовлений і темп. Спільність розуміння і відчуття темпу – одна з перших умов ансамблю. Партнери повинні однаково відчувати темп, ще не почавши гри.

Особливе місце в ансамблевому виконавстві посідають питання, пов'язані з ритмом. В ансамблі ритм повинен бути колективним, при цьому залишатись природним і органічним для кожного учасника ансамблю. Спотворення ритмічного малюнку найчастіше зустрічається в пунктирному ритмі, в умовах поліритмії чи при зміні темпу.

3. *Врівноваженість у силі звучання* (єдність динаміки, звукова рівновага в подвоєннях і акордах, що розділені між партнерами). Динаміка ансамблю завжди ширша і багатша від динаміки сольного виконання. Фортепіано в поєднанні з іншими інструментами отримує додаткову силу й різноманітність звучання. При домаганні рівноваги у звучанні завдання ускладнюється, коли рівновагу треба досягнути не в окремому акорді, а в паралельних голосах, наприклад, при октавному викладі мелодії в різних партіях.

Слухати себе і партнера – це вияв різної налаштованості уваги. Ансамбліст змушений набути необхідної здатності у швидкій зміні фокусування слуху, вміння слухати ансамбль і, тільки в межах необхідного контролю, – себе в ансамблі чи партнера в ансамблі. Тут наявна складна система взаємовідносин головного і другорядного.

Найбільш поширеним недоліком ансамблістів-початківців є динамічна одноманітність (по суті, завжди грається *mf* і *f*). Дуже важливо домогтися свідомої уяви студентів про градацію *f* і *ff*. Проаналізувавши загальний динамічний план твору, слід визначити його кульмінацію, порадити грати *ff* завжди із "запасом", а не на

"межі". Що ж до прозорого *pp*, то і при чотириручному виконанні можливе *solo* кожного партнера. Пригадавши, що до нюансу *mf* є ще багато градацій (*mp*, *p*, *pp*), корисно проілюструвати нюанси, щоб студенти відчули, скільки виразних засобів вони втрачають.

4. *Узгодженість штрихів усіх партій* (єдність прийомів звуковидобування, фразування, передача голосу від партнера до партнера, взаємспіввідношення в поєднанні кількох голосів). Поєднання різнохарактерних штрихів у ансамблевій музиці створює особливу багатозарову фактуру звучання. Річ не тільки у взаємному "прислуханні" партнерів один до одного і в розумінні функції кожної партії у створенні художнього цілого, а і в органічному та безперервному слуханні загального звучання в процесі виконання.

У міру ускладнення художніх завдань розширюються і технічні завдання спільної гри: подолання труднощів поліритмії, використання особливих тембральних можливостей фортепіанного дуету тощо. Інший приклад елементарної техніки ансамблю – передача партнерами один одному "з рук в руки" пасажів, мелодії, акомпанементу, контрапункту. Піаністи повинні вчитися "підхоплювати" незакінчену фразу і передавати її партнеру, не розриваючи музичні фрази.

Під час виконання ансамблевого твору оцінювання успіхів студентів відбувається за такими критеріями: 1) наявність відповідного звукового балансу між сольюючою та акомпануючою партіями; 2) узгодженість, синхронність, синергія дій (спорідненість туше, спільні цезури та агогічні відхилення ("дихання")); 3) логічність формотворення та динамічного плану; 4) відповідність виконання кожної партії загальним професійним вимогам; 5) розкриття художньо-ідейної сторони виконаного твору, задуму композитора.

Ансамблеві заняття – одна із дуже важливих сторін у музичній освіті. Вивчення камерного репертуару сприяє вихованню в молодого виконавця витонченого і різнобічного почуття звукового колориту і є одним із наймогутніших засобів у розвитку музичного смаку, зокрема, розуміння образної природи музично-виразних засобів.

Гра в чотири руки якнайкраще розвиває ансамблеві навички в піаніста: дисциплінує ритміку, допомагає подолати такі недоліки, як невміння тримати один темп, в'ялий чи надто чеканий ритм, розвиває ритмічний слух, вдосконалює вміння читання з аркуша, вчить вчасно вступати. Дуже важливим є те, що гра в чотири руки навчає слухати партнера, вести з ним діалог – вчасно подавати репліки і вчасно поступатись.

Введення в практику роботи викладача основного музичного інструменту ансамблевого музикування дозволяє підняти виконавську майстерність студентів на новий і вищий рівень, адже досягнення синхронного виконання можливе тільки тоді, коли вже прищеплені найголовніші фахові навички гри на музичному інструменті. Ансамблева гра корисна тим, що вчить музичного мислення, активізує та дисциплінує відчуття ритмічної пульсації, вчить рахувати паузи, "порожні" такти, вчасно вступати, удосконалює вміння читати незнайомий текст, виховує витонченість інтонаційного і тембрального слуху. Також цей вид музикування має психологічний та етичний сенс. Його можна розглядати як творчий процес, як проблемне навчання, а також як таку педагогічну технологію, яка має риси інтерактивних технологій.

Упровадження інтерактивних методик у викладанні фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкт, тобто зробити студента співавтором заняття, у нашому випадку – активним співучасником колективного музикування. Відтак серед різноманітних інтерактивних методів на заняттях саме тренінг є універсальним засобом адаптації молодшої людини до своєї професії.

Очевидно, не буде спірною думка, що використання деяких елементів тренінгу, а саме "робота у команді" (різновид "ділових та рольових ігор") у навчальному процесі на заняттях з основного музичного інструменту є доцільним і виправданим. Через розв'язання основного завдання тренінгу "ансамблева гра", а саме – формування у студентів знань, умінь і навичок організації різних видів музичної діяльності – досягатиметься швидкість, гнучкість, оригінальність мислення, толерантність, здатність до вирішення проблемних завдань, результатом чого мислення студента стає більш точним та оригінальним.

Студенти, активно навчаючись спілкуватися засобами музики, починають розуміти мотиви навчання гри на музичному інструменті, а іноді їм стають зрозумілими деякі внутрішні перешкоди своїм індивідуальним мистецьким виявам, які вони раніше не помічали. Таке поліфункціональне спілкування забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості і самоствердження, адже реалізуються комунікативні, перцептивні, сенситивні та інтерактивні риси музичного спілкування.

Отже, систематичне впровадження ансамблевого музикування у навчальний процес як важливої складової комплексної підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи є своєрідним моделюванням багатьох сторін його майбутньої професійної діяльності, адже високий рівень володіння музичним інструментом дозволить фахівцю, здійс-

нюючи вплив на емоційну сферу через почуттєво-логічне сприйняття музичного мистецтва, формувати у підростаючого покоління добрий художній смак. Професійне пропагування високохудожніх музичних творів європейських та вітчизняних композиторів збагатить духовно українську молодь, яка пізнає та усвідомить свою національну самобутність, а також наблизиться до розуміння світової класичної музики.

Література

1. Герєга М. М. Методичні рекомендації по вивченню фортепіанних ансамблів у класі загального та спеціалізованого фортепіано / М. М. Герєга, Т. С. Гавриляк. – Львів, 1993. – 46 с.

2. Кравченко Т. У класі фортепіано : (нотатки педагога) / Т. Кравченко // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : збірник статей / [упорядник А. Й. Корженевський]. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 3–16.

3. Курковський Г. Микола Віталійович Лисенко – піаніст-виконавець / Г. Курковський. – К. : Музична Україна, 1973. – 72 с.

4. Пятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи / Г. П. Пятакова, Н. М. Заячківська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 257 с.

5. Савицький Р. Основні засади фортепіанної педагогіки / Р. Савицький. – Тернопіль : Астон, 1994. – 68 с.

6. Сорокина Е. Фортепианный дуэт. История жанра : исследование / Е. Сорокина. – М. : Музыка, 1988. – 167 с.

7. Хольцвейссиг К. Игра в четыре руки / К. Хольцвейссиг // Ребенок за роялем. Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике. – М. : Музыка, 1981. – 302 с.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТА-БАНДУРИСТА

Яницький Т.Й.

У статті висвітлено досвід студентів-бандуристів Стрітенської школи кобзарського мистецтва, розкрито методику навчання гри на бандурі.

Вища педагогічна школа кобзарського мистецтва, що знаходиться в мальовничому селі Стрітівка, що на Київщині, стала своєрідним

осередком бандурного мистецтва, пагініці якого міцно проростають по всій території України.

Чотирирічне навчання в нашій школі починається з азів виконавського мистецтва за принципом "від простого до складного". Великий викладацький досвід таких педагогів-бандуристів, як Й.К.Яницький та Т.Й.Яницький, базується на науковому підході до вирішення складних завдань виховання бандуриста – патріота своєї Батьківщини, адже бандура – це духовний символ України.

В процесі навчання викладачі класу бандури впливають не тільки на розвиток уміння учня гри на бандурі, але і намагаються сприяти розвитку його музичного мислення. За визначенням Б.М.Теплова, "музичне мислення – це мислення музично-образними уявленнями, засвоєними пам'яттю за допомогою музично-інтонаційного досвіду – результату повторних музичних сприйнять" [2, с. 9]

Музичне мислення базується на оперуванні слуховими уявленнями при здійсненні певного творчого завдання. Слухові уявлення у розвинутого музиканта є його своєрідним словниковим запасом, що поширюється на різні епохи та стилі. Такий "словниковий запас" уможливило розуміння музикантом стильових особливостей музики певних епох та композиторів і сприяє відповідній інтерпретації. Такими базовими принципами розуміння музичного мислення, його розвитку в студентів і керуються викладачі Стрітенської школи кобзарського мистецтва.

Що стосується безпосередньо практичної методики навчання гри на бандурі, то воно здійснюється за "Методикою навчання гри на бандурі" відомого українського педагога Я.Г.Пухальського, яка є актуальною і сьогодні [1]. У згаданій роботі пропонуються конкретні поради щодо постановки рук, гри без зорового контролю, точності попадання на струни, якості звуковидобування, ритмічності. Запропоновані методи сприяють розвитку взаємозв'язку між елементами опанування інструментом.

Я.Пухальський пропонує систему дидактичних прийомів, зокрема: виконавець повинен уміти не тільки переживати зміст музики, а й переконливо та реалістично доносити його до слухачької аудиторії. Єдність художнього та технічного розвитку студентів дає можливість якнайкраще розкрити художній зміст музичного твору, що забезпечується і розвитком музичного мислення.

Прогресивний метод комплексного розвитку індивідууму передбачає гармонійний розвиток не тільки виконавської майстерності, але і художнього музичного мислення, принципи якого висвітленні вище.

На певних етапах розвитку виконавства на бандурі вже виникає потреба в системному розвитку цього методу при опануванні окремими елементами виконавства. На цьому матеріалі застосовується аналіз кожної із сторін виконавської діяльності, зокрема інструктивного матеріалу. В цьому процесі накопичуються і удосконалюються елементи рухальних прийомів, їх взаємозв'язок і з'являється реальна можливість формування комплексної виконавської техніки щодо точного попадання на потрібні струни, постановки апарату, гри без зорового контролю, якості звуковидобування, ритмічності гри тощо.

Я.Г.Пухальський акцентує увагу на тому, що "вироблення елементів взаємозв'язку благотворно впливає на психологічно правильне сприйняття роботи м'язів, зайнятих у сфері звуковидобування, слухового контролю, динаміки і т.д." [1, с. 48]. Підготовчим рухам, що пов'язані із звуковидобуванням, автор надає великого значення і розглядає такі його різновиди:

- пальці завчасно ставляться безпосередньо на струни;
- пальці розташовуються завчасно над потрібними струнами на деякій відстані від них;
- пальці не розміщуються над струнами, а розташовуються доцільно в процесі руху руки над струнами.

Завчасна постановка пальців на струни як один із видів приготувальних рухів містить у собі загальні, єдині принципи для різних видів, способів і прийомів гри.

Випереджуючи реальне звучання принаймні на один звук, цей метод створює можливість пристосування до точності рухів пальців на струнах виробляє відчуття потрібних відстаней, оскільки фіксується конкретна точка, котрою є палець, що знаходиться над певною струною.

Застосування методу завчасної позиційності пальців сприяє безпомилковому попаданню на струни шляхом економії часу, своєчасного встановлення пальця на наступній струні. Разом із тим така позиційність пальців може виконувати функцію демпферної педалі.

Завчасне позиційне становлення пальців має значні потенційні можливості, і його слід всіляко розвивати при грі на бандурі, тим більше, що в її освоєнні і застосуванні не спостерігається якихось труднощів. Щоправда, є деякі складнощі в засвоєнні руху при перекладенні великого пальця після підмізинного при висхідному русі і при низхідному русі після підмізинного чи середнього пальця з наступним переносом руки, але ці складнощі з часом нівелюються, за умови наполегливої праці.

Для лівої руки підготовчі рухи при розміщенні пальців на грифі також є дуже важливими. Без приготовлених рухів, їх організації – чи то різні види приготувальних рухів у просторі, чи завчасна постановка пальців – сам процес гри на бандурі немислимий.

У даній праці зазначено, що рух великого пальця повинен бути не під долонею, як у клавішних інструментах, а над поверхнею великого пальця.

Аналізуючи постановку правої руки, автор зазначає, що "постановка повинна визначатися: а) зручністю розміщення пальців на струнах; б) способом звуковидобування; в) перспективністю. Всі решта компонентів виконавських засобів є наслідком розвитку останніх" [1, с. 53].

Даються конкретні рекомендації, з чого починати постановку руки: учень розміщує великий, вказівний, середній і підмізинний пальці правої руки на чотирьох струнах верхнього тетраordu, а форма і вимір пальця визначається щипком. "В такому принципі закладені необхідні ази вироблення взаємозв'язків першого порядку: постановки, звуковидобування, безпомилкового попадання на струни, дотримання аплікатури, вміння грати не дивлячись на струни" [1, с. 52].

У своїй роботі автор зазначає, що ознайомлення учня з елементарними рухами готує ґрунт для досягнення узгодженості в роботі рук, мислення, контролю (слухового і м'язового), закладає основи нових умовно-рефлекторних зв'язків.

Отже, творчо застосовуючи на практиці означені аспекти комплексного виховання бандуриста-музиканта, педагога можуть і вирішувати складні питання комплексного музичного виховання студентів-бандуристів.

Література

1. Пухальський Я. Методика навчання гри на бандурі / Я. Пухальський. – К., 1958.
2. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б. Теплов. – М. : Наука, 2003.

БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Пархоменко О.М.

У статті висвітлюється зміст балетмейстерської підготовки майбутніх педагогів-хореографів у системі вищої освіти. Наголошено на необхідності комплексного підходу до визначення системи культурологічних, мистецтвознавчих, психолого-педагогічних знань і вмінь на рівні сучасних вимог.

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

Необхідність орієнтації педагогічного процесу на індивідуальність учня, узгодження його особистісного досвіду зі змістом освіти вимагають переосмислення мети, завдань і методів фахової підготовки майбутніх педагогів-хореографів, здатних до творчої самореалізації у процесі професійної діяльності, втілення у практику як традиційних, так і інноваційних форм і методів навчання.

У процесі становлення особистості майбутнього педагога-хореографа вагоме місце посідає формування балетмейстерських умінь, які, будучи важливими структурними компонентами хореографічної освіти, суттєво позначаються на готовності випускників до професійної діяльності в якості хореографа-балетмейстера танцювальних колективів.

Балетмейстерська підготовка має комплексну структуру, будується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності за умов глибокого й ефективного поєднання інформаційної та творчої функцій навчання.

Проблема балетмейстерської підготовки майбутніх педагогів-хореографів привертала і продовжує привертати увагу багатьох учених і практиків хореографічного мистецтва (Р.В.Захаров, А.М.Кривохижа, В.Т.Шевченко, О.С.Голдрич, Б.М.Колногузенко, С.Г.Забредовський та ін.). У їхніх працях розглянуто питання організації і змісту хореографічної освіти, розвитку творчих якостей майбутніх фахівців у системі

професійної підготовки, методики роботи з різновіковими хореографічними колективами.

Водночас багато питань теорії і методики професійної освіти майбутніх педагогів-хореографів залишилися поза увагою дослідників. Зокрема, недостатньо розглянуто проблеми балетмейстерської підготовки у системі вищої педагогічної освіти.

Це й визначило *завдання даної статті* – розкрити особливості розвитку балетмейстерської підготовки майбутнього педагога-хореографа в системі вищої педагогічної освіти.

Балетмейстер – одна із прекрасних творчих професій. Вона вимагає від людини, яка обрала її, дуже багато: знань, працьовитості, вміння спілкуватися з людьми, а також, без сумніву, таланту. Балетмейстер не тільки створює хореографічний твір, рисунок танцю, але й, користуючись усіма засобами хореографічного мистецтва, прагне втілити свою думку в сценічних образах, виразити думки і почуття. Він є ідейно-творчим керівником колективу, творцем хореографічного твору.

Які здібності повинен мати балетмейстер і якими знаннями, уміннями та навичками повинен оволодіти? Зрозуміло, що головне – обдарованість. Як будь-який митець, балетмейстер повинен бути високоосвіченою людиною, яка не тільки володіє професійними секретами хореографічного мистецтва, але й розуміється в суміжних видах мистецтва – драматургії, музиці, образотворчому мистецтві, літературі [3, с. 7].

Відомий балетмейстер К.Я.Голейзовський так говорив про свою самоосвіту: "Займався всім, до чого мене тягнуло. Займався суворо за наміченим планом. Сюди входили: загальна історія мистецтва, хореографія, живопис, скульптура та прикладне мистецтво. Багато років я займався музикою – рояль і скрипка розвинули у мене слух та ритм. Не чужа мені була філософія і психологія. Але навіть усіх цих знань дуже мало для сучасного балетмейстера" [4, с. 10].

Теоретично осмислити особливості творчості балетмейстера, виявити і проаналізувати закономірності співвідношення хореографії з іншими видами мистецтва одним із перших в історії танцю спробував Жан Жорж Новер у "Листах про танець ..." – праці, що зберігає своє значення і в наші дні. "Балетмейстер повинен знати природу – як її красу, так і її недосконалість. Це знання завжди допоможе йому визначити, що саме слід в ній вибирати", – писав Новер [5].

Слідом за Новером одним із найбільших педагогів і балетмейстерів, які залишили нам свої теоретичні праці з хореографічного

мистецтва, був Карло Блазіс, значення діяльності якого як педагога і теоретика особливо велике. Він вніс вагомий внесок у розвиток системи класичного танцю, написавши такі дослідження, як "Елементарний підручник з теорії і практики танцю" (1820), "Код Терпсихори" (1828), "Повний підручник танцю" (1830) [6, с. 117].

"Успіх будь-якого хореографічного твору, до найменшого сольного народного танку, залежить насамперед від балетмейстера, спроможного виявити і надихнути талант майстра", – наголошував видатний хореограф-новатор П.П.Вірський. Патріарх народно-сценічної хореографії І.О.Мойсеев в своїх спогадах говорить: "Балетмейстер – це режисер, що мислить хореографічними образами" [3, с. 4–5].

Кожний талановитий балетмейстер у процесі своєї праці відкривав світові власне бачення теорії і практики танцю, їх пошуки виявляли специфіку, закономірності, методи роботи зі створення хореографічних образів, а поради класиків хореографічного мистецтва й нині залишаються взірцем для наслідування.

Теоретично обґрунтовуючи і фіксуєючи практичний досвід, ці видатні особистості, митці хореографічного мистецтва, дали можливість наступним поколінням навчатися законів творення танцю. Серед них, насамперед, слід назвати Жана Жоржа Новера, В.М.Верховинця (Костів), М.М.Фокіна, Ф.В.Лопухова, В.К.Авраменка, П.А.Гусєва, П.П.Вірського, Р.В.Захарова, І.О.Мойсєєва та інших [2, с. 51]. Їхні оригінальні хореографічні композиції, захопленість мистецтвом танцю, одержимість хореографічною творчістю пробуджують у послідовників мистецьке й громадянське покликання, надихають їх на глибоке вивчення складових хореографічного твору, спонукають до свободи пошуку, використання імпровізації як джерела нових ідей у створенні хореографічних образів, відмову від стереотипів.

Сучасні умови професійної діяльності педагога-хореографа вимагають від нього культурологічних, мистецтвознавчих, психолого-педагогічних, менеджерських знань поряд зі спеціальними вміннями та навичками у виконавській, балетмейстерській та педагогічній сфері.

Професійна підготовка керівників хореографічних колективів, діяльність яких синтезує в собі всі аспекти хореографічної професії, здійснюється на факультетах культури і мистецтв вищих навчальних закладів шляхом комплексного вивчення фахових дисциплін та предметів загальноосвітнього блоку з урахуванням специфіки соціокультурної діяльності, в межах якої належить працювати педагогу-хореографу.

Основними серед профільних дисциплін є: "Теорія і методика класичного танцю", "Теорія і методика народно-сценічного танцю",

"Теорія та методика українського народно-сценічного танцю", "Теорія і методика історико-побутового танцю", "Історія хореографічного мистецтва", "Мистецтво балетмейстера", "Підготовка концертних номерів", "Методика роботи з дитячим хореографічним колективом".

Підготовка студентів-хореографів до педагогічної діяльності здійснюється шляхом вивчення таких психолого-педагогічних дисциплін, як "Педагогіка", "Загальна психологія", "Вікова психологія", "Методика викладання спецдисциплін", "Професійна педагогіка" та інші [6, с. 49–50].

Балетмейстерська діяльність є одним із найскладніших аспектів професійної роботи хореографа, який вимагає від нього образного мислення, творчої уяви, комунікативних та організаторських здібностей, виконавських, педагогічних і репетиційно-постановочних навичок. Необхідно зазначити, що домінуюче значення в роботі керівника танцювального колективу має постановочна і репетиторська діяльність.

Постановочна робота – індивідуально неповторний процес створення хореографічного твору, що має певні закономірності і здійснюваний поетапно у такий спосіб:

- період первинних художніх накопичень (добір музично-хореографічного матеріалу);
- стадія переробки накопиченого лексичного матеріалу;
- формування ідеї і задуму майбутнього хореографічного твору;
- стадія побудови драматургічної лінії хореографічного твору;
- робота з музичним матеріалом, створення пластичного мотиву композиції;
- розробка композиційного плану;
- репетиційно-постановочна робота з виконавцями тощо.

Індивідуально неповторне проходження балетмейстером означених етапів, зумовлене індивідуальним балетмейстерським стилем, визначає розмаїття і багатогранність хореографічних творів. Для створення хореографічної композиції балетмейстер повинен знати лексичні модулі різних жанрів і напрямків хореографічного мистецтва; володіти на високому професійному рівні виконавськими та педагогічними навичками (практичний показ і пояснення є домінуючими методами в постановочній роботі хореографа); мати комунікативно-організаторські здібності; досконало володіти балетмейстерськими прийомами [1, с. 7].

Підготовка студента-хореографа до балетмейстерської діяльності, яка виступає основою роботи керівника хореографічного колективу, ре-

алізується в межах дисципліни "Мистецтво балетмейстера" і її творчої практики, що здійснюється на базі аматорських та професійних хореографічних колективів, у процесі якої виявляються здібності і схильності студентів до педагогічного аспекту фахової хореографічної діяльності.

Необхідно відзначити, що діяльність керівника танцювального колективу характеризується багатоаспектністю і визначає ряд виконуваних ним функцій:

1) організаційно-управлінська (педагог-хореограф виступає організатором колективу і керує його функціонуванням);

2) балетмейстерська (керівник колективу є головним його балетмейстером-постановником, за винятком колективів, у яких працюють запрошені балетмейстери);

3) репетиторська (керівник хореографічного ансамблю здійснює репетиційний процес, виконуючи функції головного освітянина-репетитора);

4) навчально-виховна (навчання виконавської майстерності і духовно-естетичне виховання учнів є фундаментальним у роботі педагога-хореографа);

5) розвивальна (формування всебічно розвинених особистостей в ансамблі здійснюється шляхом рівноцінного фізичного, емоційного, естетичного, інтелектуального, креативного розвитку виконавців).

Отже, комплексна професійна балетмейстерська підготовка майбутніх педагогів-хореографів, пріоритетною метою якої є становлення висококваліфікованого фахівця у галузі хореографічного мистецтва, що володіє спеціальними хореографічними, культурологічними, психолого-педагогічними, мистецтвознавчими і менеджерськими знаннями, готового до новаторства і творчості, має здійснюватися відповідно до означених функцій. Створення умов для подальшого засвоєння та удосконалення ними технічної та виконавської майстерності, розвитку загальнопедагогічних і професійно-практичних здібностей, без яких неможлива майбутня викладацька діяльність педагога-хореографа в системі хореографічної освіти, сприяє підготовці майбутніх фахівців на рівні сучасних вимог.

Література

1. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти / Т. О. Благова. – Полтава : ПДПУ, 2008. – 16 с.

2. Зубатов С. Л. Методика викладання хореографічних дисциплін : [навч. посібник] / С. Л. Зубатов. – К. : КНУКіМ, 2008. – 88 с.
3. Камінна Л. І. Особистість балетмейстера – автора хореографічних творів / Л. І. Камінна. – К. : КНУКіМ, 2006. – 18 с.
4. Лопухов Ф. В. Шістьдесят лет в балете / Ф. В. Лопухов – М. : Искусство, 1966. – 368 с.
5. Новерр Ж. Ж. Письма о танце и балетах / Ж. Ж. Новерр. – Л.– М. : Искусство, 1965. – 376 с.
6. Шевченко В. Т. Мистецтво балетмейстера в народно-сценічній хореографії / В. Т. Шевченко. – К. : ДАКККіМ, 2006. – 184 с.

ПРОЦЕС ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА СЛОВА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Долматова М.П., Ярешко В.І.

У статті розглядаються методологічні аспекти естетичного виховання студентів ВНЗ засобами мистецтва слова на заняттях з іноземної мови, дається характеристика художнього тексту як фактора естетичного впливу, представлено взаємопов'язану систему вправ для навчання читання іношомовних художніх текстів, спрямовану на естетичний розвиток особистості.

Сучасний етап розвитку України характеризується значними змінами в житті її народу, оновленням усіх сфер діяльності людини, що викликає потребу в переоцінці світоглядних орієнтацій. Людина, її прагнення та творчий потенціал є вирішальною силою й водночас стратегічною метою становлення і розвитку державності незалежної України. Орієнтація на розвиток особистості, її духовно-естетичних потреб складає сьогодні основу наукових пошуків, які є актуальними для держави. Одну із провідних ролей у цій важливій справі відіграє відродження національної культури та естетичне виховання молоді, яке активізує формування її творчого потенціалу, прагнення пізнати духовні багатства народу.

Звернення педагогічної науки до проблеми естетичного виховання особистості є цілком закономірним. Ці питання розглядаються в працях провідних українських та російських науковців, таких як А.Ахмедов, І.Бех, І.Зязюн, Н.Калашник, М.Киященко, Л.Коган, Н.Лей-

зеров, А.Лосєв, Н.Миропольська, М.Овсянников, В.Скатурич, В.Шестаков та ін.

У процесі інтеграції України в європейський простір та міжнародну спільноту необхідною умовою розвитку та професійного успіху особистості, безперечно, є вільне володіння іноземною мовою, вивчення якої має не тільки освітню, але й виховну функцію. Проблемами методики викладання та функцій іноземної мови у сфері освіти займалися такі вчені, як І.Бім, Н.Гез, І.Зимня, Г.Китайгородська, О.Плахотник, відповідний інтерес для нашого дослідження становлять роботи Т.Бабенко, О.Ігнатович та інших учених, які вивчали особливості естетичного розвитку особистості під час викладання іноземної мови.

Наукові роботи останніх років у напрямі нашого наукового пошуку представлено працями Т.Бабенко (формування естетичного смаку студентів вищих педагогічних навчальних закладів засобами іноземних мов), Н.Волошиної (естетичне виховання учнів у процесі вивчення української літератури), Т.Голінської (естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв), Т.Лісінської (формування естетичного смаку молодших підлітків на заняттях з іноземної мови), Т.Філіп'євої (розвиток художнього смаку студентів у процесі вивчення іноземної мови).

Поряд зі згаданими результатами наукового пошуку проблема естетичного виховання майбутніх учителів засобами мистецтва слова на заняттях з іноземної мови залишається ще недостатньо вивченою. Також потребує висвітлення питання теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення цього процесу.

Для того щоб іноземна мова постала перед студентами як феномен культури, необхідно читати художні класичні твори мовою оригіналу, коректно вводячи їх у хід занять; удосконалювати вміння щодо виразного читання, завдяки якому виявляється розуміння студентами не тільки фабули, а й смислу тексту; розвивати навички роботи зі словником; акцентувати увагу майбутніх учителів на властивостях слова, пов'язаних з його виразністю.

Для цього потрібно передбачати: роботу з оригінальними творами, що зберігають самобутність лексики, граматичні конструкції і стиль творця; нарощення складності; формування системного уявлення про літературу країни мови, що вивчається; різноманітність жанрів; максимально широке ознайомлення з кращими зразками світової художньої літератури; "облігаторність" – вивчення творів, що належать до масових фонових знань мешканців тієї чи іншої країни; знання

біографії письменника, твір якого вивчається; розвиток слухо-мовленнєвого аналізатора, що має передумовою розробку системи вправ не тільки на вдосконалення техніки читання, а й на активізацію здатності сприймати і насолоджуватися словом, що звучить; розвиток умінь і навичок роботи із словником.

Реалізація цих настанов сприятиме становленню майстерності в опануванні іноземними мовами, усуненню мовного бар'єру в процесі висловлювань, спрямовує на вдумливе ставлення до змісту текстів.

Мовні контакти є найстародавнішою формою культурного співробітництва, що сприяє зближенню і взаєморозумінню народів шляхом пізнання моно- і полікультур.

Тому для ефективного здійснення процесу естетичного розвитку потрібні зміни в пріоритетах при вивченні мов. Йдеться про те, щоби включити в цей процес такий зміст, який традиційно витіснявся зі сфери власне вивчення мов. Естетичний фактор слова передбачає вивчення іноземного слова не тільки у первісному, а й у оказіональному, контекстно-обумовленому значенні, де на перший план висуваються його семантичні, граматичні та акустичні трансформації. Функціонування принципу полілінгвізму розраховує на залучення студентів до різноманітних видів діяльності; використання спеціальних шляхів формування естетичного ставлення до мови – перцептивних та опосередкованих; координацію праці викладачів іноземної мови та інших гуманітарних дисциплін. Тоді зможемо побачити генезу естетичного ставлення до мови, більш результативний мовленнєвий розвиток студентів, виховання емоційної та інтелектуальної сфер їх особистості. Адже естетичний фактор тісно пов'язаний з емоційною сферою людини.

Читання тексту іноземною мовою, особливо художнього, розвиває дикцію та культуру виразного читання, і разом з тим, пов'язане з вирішенням завдань естетичного виховання завдяки інтегрованому характеру навчальної діяльності. Сприйняття художнього тексту залежить від його прагматичної вагомості, тезаурусу, особистих уподобань читачів, тобто факторів, пов'язаних з рівнем розвитку читацької компетенції [2].

Система роботи, що здатна забезпечити естетичний розвиток студентів на заняттях з іноземної мови, ґрунтується на чотирьох етапах навчальної діяльності: вступному мотиваційному, операційно-пізнавальному, контрольно-оціночному та заключному (творчому).

Першим етапом сприйняття художнього тексту є його включення в контекст епохи, національної традиції, літературного напрямку,

жанру та автора. Дуже важливо створити на занятті творчу атмосферу, коли студенти зацікавлені в отриманні знань не тільки з безпосередньої теми, а й з суміжних сфер, наприклад, літератури, мистецтва, історії тощо.

Таким чином, естетичний розвиток студентів здійснюється вже при реалізації мети мотиваційного етапу читання тексту, а саме активізації фонових знань студентів, усунення змістових, лінгвокраїнознавчих труднощів і стимулювання діяльності мислення та уяви читачів, їхнього інтересу до тексту.

Операційно-пізнавальний етап має на меті формування естетичних потреб та інтересів студентів, розвиток їх емоційно-почуттєвої сфери, збагачення мовно-естетичного тезаурусу, формування навичок естетичного сприймання художніх творів. Це власне процес читання художнього твору.

Під час власне процесу читання студенти проникають у смисл художнього тексту, осмислюють його як складну структурну єдність, у якій розкривається комунікативний намір автора. Вміння адекватно розуміти естетичний та соціокультурний потенціал сприяє більш глибокому розумінню смислу художнього тексту.

На контрольно-оціночному етапі здійснюється контроль розуміння художнього твору студентами на семіотичному, метасеміотичному та метаметасеміотичному рівнях – визначення теми тексту, комунікативного наміру автора тощо та оцінка тексту читачем [3, с. 91]; відбувається розвиток умінь та навичок мовно-естетичної діяльності на основі художнього тексту.

Для естетичного розвитку студентів необхідне творче використання інформації, що несе художній текст. Творчість виявляється в тому, що студенти в результаті читання та активної переробки змістової інформації тексту самостійно виводять нове, імпліцитне в художньому тексті, знання [1].

Отже, на заключному (творчому) етапі удосконалюються вміння творчого переосмислення тексту на основі власних оціночних критеріїв, відбувається подальший розвиток мовної свідомості та мовленнєвої діяльності, уяви і фантазії, йде пошук продуктивних нестандартних рішень [4, с. 23]. Метою даного етапу є розвиток творчого потенціалу студентів.

Для кожного з перерахованих вище етапів естетичного розвитку студентів засобами мистецтва слова на заняттях з іноземної мови була створена взаємопов'язана система вправ.

На вступному мотиваційному етапі головним чином варто використовувати завдання-стимули (Е.Шубін), спрямовані на: коротке вивчення біографії та творчості письменника; соціокультурного фону твору; антиципацію фабули і теми твору та визначення його жанру; прогнозування емоційного фону твору, введення в його тематику на основі асоціацій студентів із власним життєвим і соціальним досвідом та іншими художніми текстами подібної тематики тощо. Це рецептивні комунікативні (читання з метою отримання інформації), репродуктивні умовно-комунікативні (відповіді на різні типи запитань), продуктивні комунікативні вправи (повідомлення фактів, аргументація своєї точки зору, групова бесіда тощо).

Для досягнення мети операційно-пізнавального етапу розроблено групу передтекстових та текстових вправ.

Передтекстові вправи складаються з двох частин: 1) комунікативної установки на читання художнього тексту та 2) інструкції, яка забезпечує студента інформацією про спосіб розв'язання задачі. У процесі складання передтекстових вправ варто враховувати, що комунікативне завдання, яке передує читанню нового тексту, має зацікавити студентів, умотивувати їх участь у процесі читання, створити спрямованість на пошук певної мовно-естетичної інформації, на власні висновки щодо вчинків персонажів та подій. У ролі мотивів-стимулів комунікативні завдання мають такі характеристики: значущість, проблемність, творчий характер, доступність, відповідність віковим особливостям, новизну, різноманітність, що враховувалось нами в процесі їх складання.

Текстові вправи представлені вправами з власне читання – рецептивними комунікативними вправами, спрямованими на отримання інформації художнього тексту, низкою продуктивних комунікативних вправ, які виконуються студентами під час читання.

Метою застосування продуктивних комунікативних вправ є формування певного ставлення до тексту, власної думки.

На контрольно-оціночному етапі для перевірки розуміння художнього тексту були розроблені вправи для аналізу усіх можливих мовних аспектів даного тексту: лексики, морфології, синтаксису та рецепція "змістової" і "сміслової" інформації; вправи, спрямовані на оволодіння виражальними засобами мови та розуміння його предметного змісту; завдання – стимули, що потребують від студента оцінки та інтерпретації, висловлювання власної думки та ставлення

до фактів, подій і героїв, описаних у творі, висування, обґрунтування та відстоювання власної думки, мають активізувати мовно-естетичну діяльність, яка впливає на інтереси студентів, їх сприймання художньої літератури та естетичний розвиток загалом. Для заключного (творчого) етапу організації роботи з художнім твором в аспекті їхнього естетичного виховання були розроблені вправи (продуктивні комунікативні, одномовні, індивідуальні, парні або групові) з розвитку умінь творчого переосмислення твору на основі власних оціночних критеріїв, пошуку продуктивних нестандартних рішень, розвитку творчої активності студентів. Важливою формою завдань до вправ заключного етапу діяльності читання є творення, яке синтезує всі попередні завдання і реалізується у висловлюванні як кінцевому продукті самостійної творчої діяльності.

Як показали спостереження, розроблена система вправ допомагає студентам зрозуміти живий естетичний струмінь художнього мовлення, яскраву конкретність образів, сприяє цілеспрямованому розвитку чуття мови, стилю, активному формуванню спеціальних умінь і навичок правильно планувати і спрямовувати своє мовлення, відшукувати відповідні засоби впливу, вміти забезпечити зворотний зв'язок. Системний підхід до естетичного виховання на заняттях з іноземної мови полягає у своєрідній формулі: від системи оригінальних вправ до системи конкретних дій, спрямованих на естетичний розвиток особистості студента, а від них – до системи спеціальних умінь і навичок.

Отже, систематичний розвиток навичок творчого активного сприймання мистецтва слова у процесі навчання іноземної мови позитивно позначається на духовному зростанні, міжособистісному спілкуванні, естетичному розвитку особи. Багатство естетичного потенціалу мови, здатність викликати різні складні асоціації та прості порівняння роблять її могутнім засобом впливу на естетичні потреби, інтереси, смаки та почуття.

Література

1. Айдарова Л. И. Психологическая необходимость изучения "поэтики" в курсе родного языка / Л. И. Айдарова, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1977. – № 1. – С. 107–117.

2. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : автореф. ... д-ра

пед. наук : спец. 13.00.01 / Миропольська Н. Є. – Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 36 с.

3. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : [учебно-методическое пособие для вузов] / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.

4. Яковлева Л. Н. О некоторых особенностях преподавания немецкой литературы в контексте межкультурной дидактики / Л. Н. Яковлева // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 5. – С. 20–25.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД НА ОСНОВІ ЕКСПРЕСИВНИХ МИСТЕЦТВ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ З УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Шевчук М.О.

У статті розглядаються ідеї особистісної орієнтації у застосуванні засобів експресивних мистецтв для виявлення та розкриття природної креативності учнів молодших класів у сучасній школі на уроках музики. Автор вважає, що система Н.Роджерс як синтез особистісно орієнтованого підходу з різноманітними методами та техніками арттерапії може стати потужним засобом самоактуалізації, реалізації творчого потенціалу, який від природи притаманний кожному учневі.

З позицій гуманізації та демократизації суспільства пріоритетною освітньою метою визначається формування гармонійної, вільної, самостійної, активної, творчої особистості, здатної на свідомий та відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях. У "Національній доктрині розвитку освіти" визначається актуальним створення умов для забезпечення кожній людині можливості самовизначення, самореалізації та самоактуалізації [2, с. 4].

Здійснити рішучий поворот до особистості учня в умовах сучасної школи можливо через орієнтацію на природні задатки, здібності і таланти особистості школяра, його творчий потенціал. Тому сьогодні в Україні реформування школи здійснюється за головним принципом

особистісної орієнтації на унікальність кожного учня, його пошукову активність, інтелектуальну та моральну свободу.

Особистісно орієнтований підхід розроблений американським психологом, одним із засновників та лідерів гуманістичної психології К.Роджерсом. Ідеї особистісної орієнтації розглядалися ним у сфері індивідуальної психотерапії.

На сьогоднішній день з цим підходом світова наука пов'язує імена А.Маслоу, К.Гольдштейна, Дж.Олпорта, Р.Мея, Е.Фрома, К.Хорні, В.Франка, Р.Бернса.

Пізніше ці ідеї знайшли застосування й у галузях педагогіки та педагогічної психології.

Сучасні вимоги до формування особистісної орієнтації визначаються у дослідженнях таких психологів, як К.Абульханова-Славська, В.Давидов, В.Моляко, Л.Проколієнко, І.Якиманська, О.Асмолов.

Питання особистісного підходу порушувалися у працях В.Сухомилинського, І.Кона, А.Петровського, Б.Федоришина, І.Беха.

Сьогодні особистісно орієнтований підхід є ключовим принципом організації навчально-виховного процесу сучасної школи в Україні, й інтерес до особливостей спрямованості педагогічної діяльності вчителя на особистість учня значно зростає саме у практичній педагогіці.

Пригадаємо основні наукові постулати теорії К.Роджерса. В першу чергу вони пов'язані з вірою у творчу мудрість людини, переконаннями у соціально-індивідуальній природі засобів актуалізації особистісного потенціалу людини та з трьома умовами, що забезпечують особистісний розвиток: позитивне сприйняття іншої людини, активне емпатійне слухання і самовираження у процесі спілкуванні.

Філософія К.Роджерса заснована на глобальній довірі до закладеного природою у кожну людину імпульсу в напрямку самореалізації, визнання самоцінності особистості та її права на самоактуалізацію.

Позитивна соціальна внутрішня сутність людини (за К.Роджерсом) має величезний прихований потенціал для самопізнання, постійного розкриття, зросту та розвитку в умовах комфортного спілкування. При цьому умовами комфортності є відвертість, відкритість, прийняття та визнання особистості, її емпатійне розуміння.

Таким чином, К.Роджерс розглядав особистісно орієнтований підхід не як теоретичну доктрину, а як спосіб існування людини.

Донька К.Роджерса Наталі Роджерс продовжила розробку ідей особистісної орієнтації, створивши теорію експресивної психотера-

пії, сутність якої заключається у застосуванні засобів мистецтв для виявлення та розкриття природної креативності.

Система Н.Роджерс – це синтез особистісно орієнтованого підходу з різноманітними методами та техніками арт-терапії. Термін "експресивна терапія" Н.Роджерс розглядає як танцювальну, поетичну, драматургічну або музичну терапію. Мистецтва виступають потужним засобом самоактуалізації, реалізації творчого потенціалу, який від природи притаманний кожній людині. Експресивні мистецтва, вважає Н.Роджерс, живопис, музика, рухи, вокал, імпровізація дозволяють ввійти у внутрішній світ людини для того, щоб не тільки відчувати її переживання, але й виразити їх через художню форму, звуки, драматизацію [8, с. 134].

Отже, експресивні мистецтва, на думку Н.Роджерс, виступають як невербальна мова, що дозволяє дослідити особистісний творчий потенціал та активізувати процеси розкриття та розвитку власного духовного світу людини.

Використання різноманітних видів мистецтва для виявлення власних переживань не передбачає технічної досконалості творів, а стає засобом самовираження, прояву емоцій, які тепер можливо проаналізувати й більш глибоко відчувати.

Занурення в творчий процес активізує інтуїтивні здібності, уяву, логічне мислення і дозволяє зафіксувати особистісно значущий смисл через невербальну мову кольорів, символів та форм. Аналіз закодованих у творах мистецтва відчуттів приводить до емпатійного розуміння духовного світу людини.

Творча художня діяльність, таким чином, виявляється своєрідним ключем, що відкриває потаємні куточки душі особистості, а засоби експресивних мистецтв стають новою мовою, що розширює і поглиблює емоційні переживання, вивільняючи й сповнюючи їх енергією, дає змогу "вслухатися" у глибину емоцій людини.

Емпатія в цьому разі не тільки виявляє унікальний потенціал особистості, але й відкриває шлях до становлення власної цілісності, усвідомлення нових можливостей [8, с. 136].

Отже, Н.Роджерс стверджує, що емоції можна каналізувати у креативні мистецькі заняття, які не тільки посилюють переживання радощів, але й нейтралізують негативні прояви, перетворюючи їх на художні твори. Заняття мистецтвом відкривають нові горизонти емоційних проявів, розширюючи та закріплюючи їх.

Таким чином, творчість Н.Роджерс розглядає як перетворювальний процес, який дозволяє розкрити невідомі фрагменти внутрішнього світу і досягнути нових вершин досконалості. Рух у потаємні куточки душі через експресивні мистецтва дає змогу встановити зв'язок із зовнішнім світом, призводить до його кращого розуміння, відкриття цілісності та єдності зовнішнього і внутрішнього. Виявлення власної сутності через творчий процес відкриває універсальне джерело енергії, що зміцнює життєву позицію.

Ідеї Н.Роджерс особливо актуальні у діяльності вчителя музики сучасної школи, оскільки спілкування з музикою як одним з видів мистецтва дає змогу вивільнити приховані творчі можливості учнів. Музичне мистецтво будується на невербальній мові звуків і для розуміння, а найголовніше переживання емоційно-чуттєвої фабули розвитку музичних образів, важливо озброїти дитину способами розкриття авторського художнього змісту твору.

Але логіко-понятійне осягнення смислу музичного твору іноді викликає утруднення в учнів молодшого шкільного віку. Нерозвиненість лексики, недосконалість розвитку логічного мислення, короткочасність уваги заважають успішності переведення невербальної мови звуків у вербальні словесні конструкції для відображення власних переживань характеру та змісту музичних творів. Проблематичними стають висловлювання учнів щодо особистісних емоційних переживань. Обмеженість вербальних засобів при цьому не дає змоги відобразити палітру емоційних відтінків і глибини почуттів.

Застосування ідей Н.Роджерс стосовно творчого зв'язку (creative connection) звуків, рухів, кольорів, ліній та форм у даному разі дозволяє уникнути формалізації бесід учителя про особливості сприйняття характеру та настрою музичних творів учнями початкових класів школи.

На думку Н.Роджерс, заняття одним видом мистецтва відкриває своєрідні "коридори" для руху вільних потоків до інших видів мистецтв, стимулюючи таким чином розкриття глибини переживань іншими засобами. Такий творчий зв'язок, вважає Н.Роджерс, не тільки посилює почуття, але й дозволяє відчутти нові власні можливості, відкрити в собі нові горизонти творчого сприйняття [8, с. 139].

На уроках музики сучасної школи використання засобів різних видів мистецтв розширює інструментарій вираження власних емоцій та почуттів учнів 6–10 років. Слухові музичні образи викликають рухові, кольорові, графічні образи, креативний вияв яких поглиблює

переживання, унаочнюючи їх. Емоційно-чуттєві музичні образи, що виникають під час слухання музичних творів, викликають в учнів пробудження творчої енергії і стимулюють її вияв у руховій, кольоровій, графічній формі.

Дослідження показали, що дітям молодшого шкільного віку важко утримувати увагу на слуханні музичного твору у нерухомій позі. Природна рухливість та активність дітей даної вікової категорії заважає сконцентрованому сприйняттю музичного твору. Використання в цей час засобів інших мистецтв (застосування пантомімічних рухів, малювання кольоровою гамою, креслення ліній розвитку) фокусує увагу учнів на змінах музичного образу, дозволяє не тільки проявити свої переживання у наочній формі, але й посилити їх через особистісний творчий вияв.

Ще Платон помітив позитивну дію гармонійного поєднання музики та рухів і вважав це ефективним шляхом формування справжніх громадян [5, с. 359].

У грецьких філософів тілесне, фізичне, як і художнє, естетичне було нероздільне і відповідало всезагальним законам пропорційності та симетрії, цифрової упорядкованості – законам "гармонії світу" або гармонії небесних сфер.

Цікаве застосування цього положення можна знайти у вальдорфських школах [3, с. 79]. Спираючись на те, що ритм є невід'ємною складовою і природи, і життя людини, Р.Штейнер (засновник вальдорфської педагогіки) розробив напрямок "музичної евритмії" як мистецтва "зримої музики". Він стверджував, що тіло людини в момент виконання рухів перетворюється на інструмент, що унаочнює почуття та емоції. При цьому характер рухів зумовлюється музичною формулою твору.

Таким чином відбувається інтерпретація мови звуків у мову рухів, виникає нова форма естетичного переживання – "слух, що бачить", і людина отримує можливість через мистецтво руху виявляти свої переживання.

Засвоєння елементарної мови рухів учнями початкової школи дає змогу виявити власні музичні враження через просторово-ритмічні прояви, перекодувати емоції у рухово-пластичну формулу і не тільки унаочнити почуття, задовольняючи при цьому природний потяг дитини до руху, але й поглибити їх, виявити творчі можливості.

Отже, невербально-руховий вияв переживань учнями початкової школи емоційно-почуттєвої фабули музичних творів сприяє глибо-

кому проникненню в музичне мистецтво і розвиває емоційну сферу дітей.

При сприйнятті різнопланових музичних творів учні молодшого шкільного віку інтуїтивно знаходять жести й рухи, що сигналізують учителям про розуміння дитиною музично-образної сфери твору, про характер їх переживань. Використання таких рухів, як поплескування долонями, постукування пальцями, потупування ногами, коливання руками з різною амплітудою, хвилеподібні рухи, хитання корпусу, кивання головою, різноманітні імітації гри на музичних інструментах наочно вимальовують емоційну картину внутрішніх почуттів учнів під час слухання або виконання музичних творів.

Але при цьому вчитель музики не повинен нав'язувати учням власне бачення потрібних рухів, тиснути на їх вибір. Головною умовою пантомімічно-ритмічних виявів мають стати внутрішні переживання дітей, що викликані музичними образами.

Виявленню музичних почуттів учнів початкових класів школи сприяє і застосування мови кольорів та форм [1, с. 54]. Фіксація музичних емоцій у різнобарвні кольорові конструкції не тільки дозволяє вчителю музики зрозуміти емоційний світ дитини, але й усвідомити сприймання учнями розвитку інтонаційно-звукового комплексу музичних творів. Створення кольорових схем музичних творів через взаємовідношення конкретних кольорів та їх відтінків унаочнює не тільки характери музичних образів, але й відображає боротьбу добра й зла, світла й темряви. Фарби у даному разі стають тим засобом, який доповнює вербальне самовираження дітей стосовно музичного мистецтва, а іноді, в разі певних труднощів з висловлюваннями, і замінює їх. Діти у вільному малюванні привчаються відкривати світ внутрішніх переживань на уроці музики. При цьому творчий малюнок учнів 6–10 років не повинен обов'язково містити конкретно-реальні образи, навіть під час слухання програмної музики. Природно-емоційне сприйняття кольорів людиною дає змогу учням перетворити "мову звуків" на "мову фарб" і унаочнити свої музично-емоційні переживання.

Розумінню вчителем внутрішнього світу учнів на уроках музики в школі допомагає й малювання різноманітних графічних малюнків, що включають крапки, лінії різного характеру, фігури. Комбінації точок, плавних та переривчастих ліній, гострих кутів і колоподібних форм яскраво відтворюють штрихові та динамічні особливості

музичних творів, дають змогу стежити за розвитком музичного твору не тільки у горизонтальній площині, але й вертикально водночас. Застосування учнями засобу графічного малювання тісно поєднано з відчуттям власних горизонтальних, вертикальних, симетричних та перехресних рухів рук і ніг, фіксованих у спрощений малюнок форм.

Отже, в учнів молодших класів школи розширюються можливості висловити власні музичні почуття наочними засобами, а вчитель музики може тепер не тільки краще зрозуміти внутрішні переживання маленьких учнів, але й поглибити їх.

У такому разі головний акцент здійснюється на особистісно значущому емоційному змісті музичного мистецтва, а невербальна мова стає засобом почуттєвого самовираження.

Н.Роджерс умовою власного розкриття людини називає комфортне оточення, що приймає, розуміє, підтримує, співчуває та опікується.

В умовах навчально-виховного процесу створення такої атмосфери покладено на вчителя, який має бути доброзичливим, емпатичним, відкритим, чесним, турботливим та відвертим з учнями.

Таким чином, на уроках музики учень початкової школи тільки тоді відкріє "двері" власної душі музичному мистецтву, коли відчує підтримку вчителя, його бажання допомогти дитині розкрити глибини музичних переживань. А застосування на уроках музики різноманітних засобів невербального самовираження розширить можливості маленьких учнів у спілкуванні з творами музичного мистецтва і викличе бажання збільшити дане соціальне коло через співтворчість, співпрацю, спрямовуючи зусилля на досягнення мети через самореалізацію.

Література

1. Іонова О. Евритмія і малювання форм у вальдорфській школі / О. Іонова // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 54–56.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – 18 липня, № 29. – С. 4–6.
3. Новоселова В. Музично-ритмічне виховання учнів у вальдорфських школах / В. Новоселова // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 78–80.
4. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Пехота, А. З. Кікченко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.М., 2001. – 256 с.
5. Платон. Государство / Платон. – М. : Мысль, 1999. – 650 с.

6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. – 480 с.

7. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.

8. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 132–139.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Ростовська І.О.

У статті висвітлено теоретичні аспекти навчання гри на фортепіано, розкрито методику розучування з дітьми музичних творів, розглянуто проблеми, які ускладнюють процес оволодіння грою на фортепіано.

Навчання гри на фортепіано посідає чільне місце у музичній освіті молодого покоління. Воно знаходиться в центрі розвинутої мережі дитячих музичних і мистецьких шкіл, різноманітних гуртків і студій, які охоплюють величезну кількість дітей. І це зрозуміло, адже жоден музичний інструмент за своїми можливостями не може конкурувати з фортепіано. Насамперед, фортепіано є інструментом багатоголосним, дає можливість втілити в реальному звучанні будь-які, навіть найскладніші звукові структури, відтворити практично невичерпні поєднання звуків. Величезні виразно-технічні можливості фортепіано дозволяють виконувати на ньому з достатньою художньою вірогідністю музику будь-яких видів, жанрів, стилів – від невеликої п'єси до монументальної партитури. Виняткові можливості у вихованні дітей надає і багатуша фортепіанна література, навчально-педагогічний репертуар.

Звичайно, музичний розвиток учня може здійснюватися і в інших видах музичної діяльності, наприклад, при сприйманні музики, музикуванні, вивченні музично-теоретичних і музично-історичних дисциплін тощо. Однак музичний розвиток учня-музиканта особливо

ефективний, коли він практично оволодіває грою на музичних інструментах. У художньо-виконавській діяльності активно розвиваються творчі здібності дітей, їх творчі сили. Будучи школою високих естетичних переживань, музичне виконавство виховує в дітей прагнення до досконалості, до краси.

Гра на фортепіано – складна діяльність, в якій поєднуються вміння і творчість. Творчість виявляється у виконавській інтерпретації твору, в осмислюванні шляхів вирішення художніх завдань, у знаходженні відповідних виконавських прийомів і способів долання технічних труднощів. Виконавська техніка полягає в тому, що у міру засвоєння навичок гри учень оволодіває вмінням об'єднати низку часткових дій в одне ціле. Слуховий контроль і свідомо координатія ігрових рухів – основні віхи цього процесу.

Виконання музичного твору на будь-якому етапі підготовки – це передача його сутності, музичних образів; це виявлення засобами музики думок і почуттів людини. Воно має донести до слухача зміст твору, зробити його зрозумілим за внутрішньою логікою і структурою, осмисленим і ясним за сутністю музичних образів. Однак таке виконання можливе лише за умови оволодіння виконавськими знаннями, вміннями і навичками, що вимагає свідомої і наполегливої праці. Крім того, виконавська діяльність вимагає розвитку мислення і волі, уваги й уяви, прагнення самостійно виконувати дедалі складніші завдання, вміння оперувати музичними уявленнями.

Сучасна педагогіка накопичила значний досвід навчання гри на фортепіано. Пропонується спрямовувати на це методи проблемно-розвивального навчання, поєднувати форми індивідуальної та групової роботи, урахувати вікові й індивідуальні особливості учнів тощо. Однак доводиться визнавати, що інтерес до навчання гри на фортепіано не завжди набуває форми свідомого, активного, внутрішнього пізнавального інтересу. Зокрема, вчителі дитячих мистецьких закладів з тривогою говорять про зниження у частини дітей інтересу до занять на фортепіано вже на 2–3-му році навчання музики. Чи справді це так? На нашу думку, знижується не інтерес до навчання взагалі, а лише одна із його сторін. На перших порах учневі подобається ходити на заняття з фортепіано, отримувати схвальні відгуки вчителя, спілкуватися з учителем та іншими учнями, відчувати до себе увагу з боку батьків тощо. Однак ці мотиви повинні якомога швидше дістати підкріплення в інтересі до змісту музикування, до

його процесу, що визначило б подальшу поведінку учня в учінні гри на фортепіано. Тому закономірному згасанню первинного широкого й поверхового інтересу до занять музикою вчителіві слід протиставити формування свідомого й цілеспрямованого ставлення учня до змісту своєї роботи в класі фортепіано і при виконанні домашніх завдань.

На нашу думку, головною причиною такої ситуації є, насамперед, недостатня увага до організації навчання гри на фортепіано у єдності його компонентів – мотивів, навчальних дій, дій самоконтролю й самооцінки. Незважаючи на накопичений значний досвід у цій сфері, усе ще недостатньо знань щодо феномена мотивації навчання гри на фортепіано, які могли б лягти в основу практичної роботи вчителів; щодо виховання здатності до самоконтролю і самооцінки.

Навчання гри на фортепіано – надзвичайно складний процес, завданням якого є засвоєння способів і засобів передачі змісту музичного твору. Способами виступають яскравість і багатство музично-слухових уявлень, засобами – система виконавських умінь і навичок, без яких виконання неможливе, а саме:

- правильна, зручна для гри посадка і постановка рук;
- правильне звукоутворення і вміння цілеспрямовано користуватися для цього рухом рук (від плеча до пальців);
- зібраність руки і "готовність до взяття" певного звука або їх поєднань, координація рухів правої і лівої рук;
- правильність перенесення руки по клавіатурі;
- економність і пластичність рухів усієї руки і "незалежність" пальців;
- точне дотримання правил звуковедення (легато, стаккато, портаменто, а також штрихів, ліг тощо);
- правильна аплікатура;
- художня педалізація;
- безумовна грамотність у відтворенні нотного тексту (зорово-слухо-рухові зв'язки і навички);
- навички слухового самоконтролю;
- чіткий ритм ("доспівування" тривалостей і їх ритмічні співвідношення) [19, с. 14].

Підпорядковані загальному завданню художньо-естетичного виховання, ці навички й уміння в своїй суті містять ті якості, які

роблять навчання гри на фортепіано художнім процесом. Те, що кожен елемент навчання гри має бути художнім, відкриває необмежені можливості розвитку музичних здібностей і формування основ музичної культури дітей.

Слід пам'ятати, що складність формування фортепіанних навичок полягає не в механізмі звуковидобування, а в досягненні протяжності, глибини, наспівності звука і різноманіття тембрових і динамічних його характеристик. Ці естетичні якості звука йдуть не від "приймів" як таких, а від слухових уявлень, які формуються в свідомості учня і допомагають правильно використовувати необхідні способи звуковидобування (Т.Беркман). Формування навичок гри – такий же художній процес, як і процес виконання.

Основна суперечність, яка виникає в процесі навчання гри на фортепіано, полягає у невідповідності наявного рівня технічного розвитку учня, його виконавського апарату тим музично-технічним завданням, які ставить перед ним конкретний музичний твір. Ця суперечність породжує необхідність у тривалій технічній роботі, викликаній специфічною технічною трудністю даного твору. Відтак на початкових етапах навчання технічна робота має тенденцію відділятися від музичного змісту, набуваючи самостійного значення.

Наступна суперечність, яка спостерігається у процесі оволодіння грою на фортепіано, пов'язана зі сферою слухо-рухових зв'язків. Як відомо, звуковий задум виконання (тобто внутрішнє уявлення звучання твору) потребує своєї реалізації. Задум, слухове уявлення визначають смисл і форми технічної роботи, яка, у свою чергу, впливає на звуковий задум.

Як уявлення звучання виникає до виконавської його реалізації, так і внутрішні м'язові відчуття передують рухові. Відтак виникають найважливіші для виконання "пари взаємодії": слухове уявлення – реальне звучання; кінестетичні відчуття – ігрові рухи. Слід цілеспрямовано виховувати слухо-рухові зв'язки, починаючи з постановки змістовно-звукових завдань, коли навіть найвужча технічна ціль, кожна вправа повинні мати музичний смисл, образну характеристику.

Якою має бути методика роботи над фортепіанним твором, починаючи з ознайомлення з ним і до його остаточного виконання? Чи можна виділити (навіть умовно) окремі стадії розучування твору? Ці запитання породжують різні відповіді, хоча найбільш доцільним,

на наш погляд, є виокремлення *трьох етапів* послідовної роботи над твором. *Перший етап* – ознайомлення з твором; *другий* – ретельне опрацювання авторського тексту, спрямоване на оволодіння деталями і цілим; *третій* – остаточне художнє виконання твору.

Перший етап – ознайомлення з твором – дає той творчий заряд, на основі якого формується ставлення до його художньо-естетичного змісту. Він передбачає цілісне виконання твору вчителем, при якому зароджується уявлення про його образний зміст і контури форми, виокремлюються засоби музичної виразності. На цьому етапі ще не фіксується увага на художніх деталях, а виконавський задум виникає лише у найзагальніших рисах. Чим раніше учень осмислить і уявить образний зміст твору, шляхи і прийоми роботи над звуковими і технічними труднощами, тим плідніше буде розвиватися його художня і виконавська самостійність.

Зазначимо, що питання щодо необхідності попереднього показу п'єси вчителем належить до спірних, оскільки далеко не кожен показ є педагогічно доцільним. Зокрема, актуальним є таке запитання: "Чи не веде показ п'єси до пасивного наслідування вчителів, до зовнішнього копіювання певних виконавських прийомів, до звільнення учня від необхідності самостійно вникати у зміст твору і знаходити потрібні виконавські засоби виразності?"

Успіх процесу ознайомлення з п'єсою значною мірою залежить від розвинутої здатності читання з нот. Це прискорює сприймання тексту, який читається, й активізує музичний розвиток учня в цілому.

Нерідко учень розпочинає розбір п'єси, минаючи етап попереднього ознайомлення з нею. Іноді ставиться завдання розучити обмежений уривок твору поза зв'язком із загальним уявленням про нього. Цим знижується рівень творчої орієнтації учня, особливо коли він не володіє вмінням самостійно проглянути твір.

Дуже важливий *другий етап* – творче і грамотне прочитання авторського тексту і зародження на цій основі власного виконавського задуму з наступною його реалізацією на різних ступенях роботи над твором. При цьому важливо розвивати в учня прагнення відчутти і зрозуміти, що і як виразив композитор у своєму творі (тобто осмислити музичний зміст).

Засвоєння учнем авторського тексту – процес тривалого формування художньо-звукових уявлень і технічних навичок. Відбувається поступове переростання грамотного прочитання твору в його творчу інтерпретацію, перетворення труднощів фактури на один із засобів

музичної виразності. Процес роботи над твором включає його *розбір* і наступне *розучування*.

Розбір твору. Вже при ознайомленні з твором в учня складається загальне уявлення про його характер і зміст. Далі за участю вчителя йому належить детально розібратися в музичному матеріалі твору. Педагог спрямовує учня на осягнення образної сутності, структури і виразних засобів музики. У ході розбору твору перед учнем починають проступати контури його музичної форми (великі побудови, періоди, речення, фрази). Застосовуючи музично-смысловий аналіз, учитель допомагає виявити, як розвивається музика (наприклад, порівняти його певні частини, з'ясувати, що відбувається в розробці або репризі сонатної форми або як у варіативній формі відбувається оновлення окремих тем тощо).

Після відносно недовгого розбору і з'ясування змістових і структурних особливостей твору настає етап його *розучування*. Для цього доцільно розчленувати твір або його великі частини на окремі більш-менш закінчені уривки, з яких починається детальна робота над окремими елементами звукової тканини з їх поступовим подальшим об'єднанням.

Учневі, який розпочинає до розучування якогось твору, відома – спочатку в загальних рисах – його кінцева мета. Але йому мають бути зрозумілі й найближчі часткові завдання, які виникають у процесі вивчення цього твору. Слід враховувати, що не можна "завантажувати" свідомість учня надмірною кількістю різних вимог і вказівок, які практично можуть бути виконані лише послідовно.

Звукова виразність є одним із найважливіших засобів для втілення музично-художнього задуму. Тому робота над звуком має посідати центральне місце у процесі навчання гри на фортепіано. Головною умовою успішного розв'язання звукових задач є розвиток здібності чути музичну тканину (від головних ліній до найдрібніших деталей). Цьому сприяють: а) дослуховування звука до кінця; б) відчуття горизонтального руху і розвитку музики.

Звернення до свідомості, до слухового самоконтролю – провідний прийом формування в учнів музично-слухових уявлень: ясно уявити, що і як повинно звучати, а вже потім грати, а граючи, перевіряти, чи так виходить, як задумано. Тому в процесі роботи потрібно добиватися ретельного вслуховування в звучання, використання точних рухів, слухового самоконтролю і негайного виправлення почутих недоліків.

У самостійних учнівських пошуках виразних засобів основним є засвоєння музичного тексту, осмислення змісту і форми, характеру, художніх образів твору. Аналіз нотного запису, що розкриває сутність мелодико-гармонічної побудови твору і його структури, визначає подальшу роботу над художньо-технічним оволодінням ним. Слід вимагати від учня ретельного прочитання тексту, дотримуючись ключових знаків і знаків альтерації, ритміки і метру, аплікатури, використовуючи відповідні тесту ігрові прийоми. Не слід вчити твір напам'ять, поки не встановиться взаємозв'язок між зоровим, слуховим і руховим факторами.

Покази педагога, підкріплені його поясненнями, повинні забезпечити учневі можливість почути необхідне в реальному звучанні, закріпити його в своєму уявленні. Далі, вслухаючись у власне виконання, порівнюючи його з уявленим звучанням, учень може відчути й усвідомити відмінність між ціллю і тим, що поки що ним досягнуто. Застосовувати покази при виконанні окремих уривків слід у такий спосіб, щоб вони були своєрідним пошуком найбільш вдалих шляхів розв'язання художніх завдань. Це повинні бути своєрідні проби, які б давали можливість учневі свідомо оцінити звучання (правильно чи неправильно, красиво чи некрасиво тощо).

Свідома, цілеспрямована робота над якимось епізодом твору передбачає не тільки постійне вслухання учня в свою гру, але й ясне "чуття", уявлення ним цілі, до якої він прагне в даний момент. Якщо учень не досягає бажаного результату, то це може бути наслідком недостатньої кількості занять. Але часто причина невдачі пов'язана з відсутністю в учня чіткого уявлення того, до чого він прагне.

Кожне музичне завдання повинне бути виражене безпосередньо в звуці, темпі, ритмі й у відповідних ігрових прийомах. Наприклад, визначивши характер і настрої п'єси, потрібно одразу ж знайти звукове забарвлення, пульс руху, елементарні нюанси, технічні засоби, які впливають із характеру п'єси і допомагають яскравіше розкрити її образний зміст. Це і буде роботою над художньо-музичним образом і над набуттям ігрових прийомів – не абстрактних, а конкретно пов'язаних із музичним завданням.

Щоб навчальне завдання було прийняте учнем, потрібна його участь не тільки в постановці цілі, але й в аналізі, обговоренні шляхів її досягнення. У цьому разі учень виступає не як пасивний виконавець, а як суб'єкт учіння.

Для того щоб навчальні завдання з вивчення п'єси перетворилися на мету діяльності учня, доцільно організовувати роботу в такий спосіб:

- чітко формулювати завдання (що зробити, для чого це необхідно, чого навчитися);
- визначити способи виконання завдання (як це зробити, за допомогою чого);
- проаналізувати можливі труднощі виконання завдання і способи їх подолання;
- забезпечити самоконтроль (наскільки виконання відповідає поставленим завданням, наскільки успішним є рух до завершення вивчення твору).

Важливо вчасно проконтролювати, як учень виконує поставлене завдання, вчасно вказати на помилки, заохотити ініціативу у виборі необхідних прийомів, закріпити успіхи, добитися свідомого самоконтролю. Для цього насамперед необхідний також аналіз допущених помилок і свідоме їх виправлення при повторному виконанні.

Не слід часто наголошувати на недоліках гри, доцільніше знаходити в учня позитивні якості і в своїй роботі спиратися на них, заохочувати і розвивати. Сказавши, наприклад: "Мені дуже сподобалося, як у тебе прозвучала ця фраза", вчитель створює кращі умови для роботи в класі, ніж коли б він сказав: "Ти знову не виконав завдання. Ти просто ледар". Звичайно, констатувати невдалу гру іноді легше, ніж знайти позитивне. Але виправити похибки значно складніше, якщо не знайти позитивні моменти.

При розучуванні музичного твору значну роль відіграє раціональний підхід учня до окремих типових технічних фігур і до оволодіння складними або незручними епізодами фактури, які не одразу піддаються засвоєнню. Важливо попередити механічне повторення складних місць, що виключає введення звукової і рухової варіантності в процес роботи над твором. При цьому слід враховувати можливість вияву в учнівському виконанні таких типових недоліків: нерівність технічних пасажів, викликана недослуховуванням звуків, особливо в крайніх точках побудови; технічна важкість, статичність і метричність виконання через відсутність відчуття розвитку музики; рухова в'ялість, неточність попадання, незібраність через недостатню концентрацію уваги; скутість рухового апарату. Причиною цих недоліків можуть бути також формальне прочитання нотного тексту, без

усвідомлення образного змісту музики; слабкий слуховий контроль за власним виконанням; темпо-ритмічна неорганізованість; випадкова педалізація; обмежене розуміння артикуляційних штрихів; лише зовні благополучне володіння технікою; пасивність інтонування.

Важливу роль у розкритті учневі способів засвоєння технічних деталей відіграє показ учителем піаністичних прийомів, спрямованих на подолання рухово-технічних труднощів з одночасним художнім оформленням звучання. Оскільки учневі із середніми здібностями нерідко складно вловити технічний прийом після перших показів учителя, доцільно закріплювати цей прийом ще на уроці. Це стосується, насамперед, рухових ігрових прийомів, застосування педалі, виконання певного художньо-технічного завдання. Характер же звучання, як і елементи інтерпретації, мають осмислюватися і закріплюватися в домашній роботі.

Кращому засвоєнню твору сприяє свідомі і критична орієнтація учня в аплікатурі, позначеній у нотному тексті. Слід прагнути до того, щоб учень ретельно випробовував на інструменті пропоновану в тексті аплікатуру, знаходив ту, що відповідає його індивідуальним виконавським відчуттям. Правильна аплікатура цілком і повністю залежить не тільки від фразування, але й від таких "технічних" моментів, як пластичність рухів рук і "незалежність" пальців, правильне перенесення рук і їх координація і, звичайно, від правильного звуковидобування. Учень має засвоїти перевірене часом правило: краще займатися небагато, але систематично, ніж намагатися надолужити втрачений час тривалою грою впродовж одного чи кількох днів.

Часом учня вражають окремі виразні деталі музичної мови, наскрізна ж лінія розвитку образу лишається нерозпізнаною. У цьому разі корисні завдання на вслуховування як у всю лінію горизонтального розвитку музичної тканини, так і в окремі, найяскравіші її елементи. Можна запропонувати учневі словесно виразити своє розуміння твору. В окремих випадках корисно ознайомитися з твором, проглядаючи його в "ансамблі" з учителем.

Не можна перевантажувати увагу учня багатьма різними вказівками і деталями, в яких він може заблукати. Слід звузити поле уваги учня і впродовж уроку наголошувати на найважливішому на даний момент, підпорядковуючи вказівки основному завданню уроку. Для правильного проведення уроку необхідно спочатку прослухати повністю підготовлені учнем п'єси або етюди, а вже потім можна робити зауваження.

Значна активність музично-слухових уявлень потрібна при застосуванні педалі. Особливості педалі в тому, що вона не тільки перетворює затухаючий звук на триваліший, але й забарвлює його, збагачує за рахунок гармонічних призвуків, надає грі живого дихання. Художнє застосування педалі – це вміння уявити собі необхідне забарвлення і вчасно певним чином взяти педаль.

Паралельно з розучуванням окремих фрагментів слід починати поступово переходити до кінцевої мети – виконання великих уривків або всього твору в цілому.

На цьому етапі разом з появою нових емоційних відчуттів можуть виявитися й недоліки у звуковій і технічній сферах. Тривале опрацювання окремих епізодів може негативно вплинути на володіння учнем єдиною лінією розвитку музики, привести до появи своєрідних "швів", які утворюються при з'єднанні засвоєних фрагментів у єдине ціле. Щоб допомогти учневі відчути єдину лінію розвитку музики, корисною буде співучасть учителя в грі, який може "диригувати", використовуючи ритмічно чіткі або пластичні жести, наспівування, яке інтонаційно рельєфно відтіняє лінію мелодії тощо.

Третій етап – підсумкове виконання твору. Важливим при навчанні гри на фортепіано є завдання завершеності виконання, що вимагає напруженої праці й духовного напруження, допомагає учневі усвідомити все значення оволодіння мистецтвом гри, виховує почуття відповідальності. Естетичне задоволення, яке неодмінно відчуває учень від вдалого публічного виконання твору, має величезне виховне значення. Тому показ виконавських досягнень необхідний не тільки з метою контролю, а й як стимул для подальшого оволодіння грою на інструменті.

Спочатку при цілісному виконанні твору вчителю не слід фіксувати увагу на окремих деталях гри учня. Необхідно домогтися головного – єдності темпу, ясності ритмічної пульсації, виразності інтонування, вільного володіння технікою. Тому, попри хиби, не слід переривати гру учня і з'ясовувати причини їх появи.

При підготовці до виступу слід застерегти учня від багаторазового програвання п'єси вдома. Значно корисніше знову попрацювати над окремими деталями тексту. У спокійній, контрольованій розумом і слухом ситуації, у сповільнених темпах і з природною виразністю учень має багато разів програти по нотах частини твору, складніші в звуковому і технічному відношенні, закріплюючи цим піаністичні відчуття і виконавську впевненість. А вже потім, внутрішньо налаш-

тувавшись на публічне виконання, програти увесь твір в цілому (бажано не більше одного-двох разів на день).

У багатьох випадках виконавська невпевненість або незібраність учня заважають йому виразити те, що в класі вдавалося без труднощів. Іноді помітна перенасиченість трактовки твору, що виявляється у перебільшено швидких темпах, строкатості динамічних і агогічних відтінків, захопленні зовнішньо віртуозною грою. Тому слід намагатися захопити учня художнім аспектом твору, що виконується, викликати натхнення, спрямувати на внутрішнє переживання самої музики, тобто на те, щоб якомога цікавіше і яскравіше виконати твір.

Звернемося до проблем навчання гри на фортепіано. Насамперед, дуже важливою є проблема співвідношення навчання гри на музичному інструменті та загального музичного розвитку учнів, адже помітний значний розрив між виконавськими досягненнями учнів і рівнем сформованості їхньої музичної культури. Навчання гри на фортепіано, замість того, щоб "забігати вперед розвитку" (Л.Виготський), ніби відокремлюється від нього, і тоді формування в учнів ігрових умінь стає домінантою змісту навчального процесу. Що стосується становлення музичної культури учнів, то розвиток у них художнього смаку, ціннісних орієнтацій, музично-слухової сфери, музичних здібностей тощо нерідко відбувається спонтанно, паралельно з оволодінням грою на інструменті. Відтак прямого зв'язку між тим, наскільки учень оволодів грою на фортепіано, і наскільки він розвинувся музично, – немає.

Виокремимо також такі проблеми:

- оволодіваючи грою на фортепіано, учні мають справу з обмеженою кількістю творів, а відтак і музичними враженнями;
- заняття в інструментальному класі, трансформуючись у тренування ігрових якостей, збіднені за змістом, знання накопичуються повільно;
- навчання нерідко має авторитарний характер, орієнтує учня на наслідування певному зразку і не розвиває самостійність, активність, творчу ініціативність учня;
- уміння і навички, що формуються в процесі навчання гри на фортепіано, виявляються обмеженими за діапазоном дії, недостатньо універсальними (учень не здатний вийти за межі вузького кола "відпрацьованих" разом з учителем п'єс). Технічне оволодіння грою на інструменті стає провідним, а супутня цьому муштра веде учня в бік від справжнього розвитку.

Отже, обмеженість кола п'єс, що розучуються; збіднений обсяг художньої інформації, недостатня активність і самостійність учня; вузька спрямованість умінь і навичок, що формуються, – усе це знижує ефективність навчання гри на фортепіано.

Щоб вирішити означені проблеми, необхідно дбати про збільшення обсягу навчально-педагогічного матеріалу, звернення до ширшого кола музичних явищ; скорочення тривалості роботи над музичним твором і необхідними виконавськими вміннями і навичками; використання в ході занять якомога ширшого діапазону відомостей музично-теоретичного і музично-історичного характеру; забезпечення самостійності, творчої ініціативи учня.

ІГРОВІ МЕТОДИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ УЧНЯ-ПІАНІСТА

Кавун О.В.

У статті висвітлюється значення ігрових методів у формуванні виконавської техніки учня-піаніста. Доводиться, що завдяки цим методам у спрощеному вигляді відтворюється, моделюється дійсність, відбувається імітація реальних дій, яка сприяє підвищенню значущості виконавського досвіду для особистості учня, впливає на формування його творчого мислення.

Гра – найбільш ефективна система виховання розумової активності дітей, що викликає в учня живий інтерес до процесу пізнання і допомагає засвоїти будь-який навчальний матеріал. Це необхідний вид діяльності, у процесі якого відображається накопичений дітьми життєвий досвід, закріплюються і поглиблюються уявлення про навколишній світ, здобуваються навички і специфічні знання про музику.

У педагогічній практиці існує певний досвід використання ігрових методів у навчанні. Зокрема, цьому присвячено праці Н.Анікєєвої, В.Бедерханової, Н.Волкової, І.Добрянського, А.Капської, В.Платонова, Л.Савенкової, Г.Селевко, С.Шмакова, О.Штепи та ін. Утім вивчення наукових праць свідчить про недостатню розробку питань використання ігрових методів у процесі навчання.

Психологічна теорія діяльності в межах теоретичних поглядів Л.Виготського і О.Леонтьєва виділяє три основні види людської

діяльності – трудову, ігрову та навчальну. Всі види тісно взаємопов'язані. Аналіз психолого-педагогічної літератури з теорії виникнення гри в цілому дозволяє представити спектр її призначень для розвитку і самореалізації дітей. Німецький психолог К.Гросс першим наприкінці XIX ст. зробив спробу систематичного вивчення гри. Діти повторюють в іграх те, до чого ставляться з увагою, що їм доступно спостерігати і що є доступним їхньому розумінню. Відтак гра, на думку багатьох учених, є видом розвивальної діяльності, формою засвоєння соціального досвіду, однією із складних здібностей людини.

Як форма вільного самовияву людини гра передбачає реальну відкритість світові того можливого, що розгортається у вигляді змагання або зображення (виконання, репрезентації) певних ситуацій, станів [1]. Ще А.Луначарський підкреслював значущість гри для творчого розвитку дорослої людини. Він зазначав, що людина починає мислити, відчувати і творити вільно, підкорюючись лише своїм внутрішнім законам, прагненню кожної частини свого організму розгорнутися [2].

Основним положенням ігрової діяльності, за С.Рубінштейном, є надбання досвіду невимушеної поведінки, пов'язаної з діяльністю уяви [3]. Саме в грі виражається безпосереднє ставлення до навчальної діяльності, а дії уявляються скоріш виразними та семантичними актами, ніж оперативними прийомами. Однак, на відміну від гри взагалі, педагогічна гра має істотну ознаку – чітко поставлену мету навчання з орієнтацією на відповідний педагогічний результат, який може бути обґрунтований, виділений у явному вигляді, і характеризується навчально-пізнавальною спрямованістю [4].

Що таке гра і чому діти прагнуть до неї? За концепцією функціональної тенденції, обґрунтованою психологом Д.Узнадзе, суть її полягає в тому, що внутрішні, вроджені сили дитини містять у собі імпульси до руху, вони самі прагнуть до розвитку, рух і розвиток є їх природним станом. Отже, гра не спосіб вивільнення зайвої енергії, а основна форма розвитку, форма вільного вияву функціональної енергії.

Метою використання ігрових методів під час формування виконавської техніки є створення невимушених обставин навчання, за яких учень відчуватиме зацікавленість від власного артистичного перевтілення, власної артистичної поведінки. Сутністю ігрових методів, як вважають учені, є моделювання, імітація поведінки.

Формування музичної техніки в умовах гри набуває форми зовні зовсім не схожої на звичайне навчання. У дитини активізується уява і

фантазія, самостійний виконавський пошук, новий погляд на відомі факти і явища. Навчання відбувається не під тиском, а невимушено у процесі музично-творчої діяльності. Створюється атмосфера змагання, що змушує учня мобілізувати свої знання та, можливо, приховані виконавські здібності. Використання ігрових методів у навчанні не ставить за мету певний результат, він міститься в самому процесі гри. А це є зростання творчого артистичного потенціалу дітей, розвиток їхніх музичних нахилів, деталізація певних виконавських прийомів, пробудження інтересу до власного артистичного втілення та потреби у самовираженні. Важливим аспектом використання ігрових методів вважається створення атмосфери задоволення та позитивних емоцій від власного творчого втілення образу певної ролі (художнього образу).

Використання ігрових методів спрямовано на набуття стійкої мотиваційної установки до активного використання артистичної техніки, відчуття задоволення та успіху від власного артистичного самовираження. Використання ігрових методів під час формування артистичної техніки відзначається певними рисами. По-перше, це вільна розвивальна діяльність. Учень, що бере в ній участь, отримує задоволення не тільки від результату, а, більшою мірою, від самого процесу діяльності. По-друге, сам процес має значною мірою імпровізаційний, активний характер. По-третє, ігрові методи мають, передусім, емоційну природу, що відбивається на піднесеній атмосфері діяльності дитини.

Музичні ігри – це методично організована діяльність, яка націлена на розвиток музичних здібностей та певних музичних навичок. Гра відтворює стабільність та інноваційність у життєвій практиці, а отже, є діяльністю, в якій стабільно відображаються саме правила й умовності гри – у них закладено стійкі традиції і норми, а повторюваність правил гри створює тренінгову основу розвитку дитини. Інноваційне ж іде від установки гри, яка сприяє тому, що дитина вірить або не вірить у те, що відбувається в сюжеті гри. О.Леонтьєв довів, що дитина опановує більш широке, безпосередньо недоступне їй коло дійсності тільки у грі. Бавлячись та граючи, дитина знаходить себе і усвідомлює себе особистістю. Для дітей гра – сфера їх соціальної творчості, полігон її громадського і творчого самовираження. Гра надзвичайно інформативна і багато що "розповідає самій дитині про неї". Гра – шлях пошуку дитиною себе в колективі товаришів, у цілому в суспільстві, людстві, у Всесвіті, вихід на соціаль-

ний досвід, культуру минулого, сьогодення і майбутнього, повторення соціальної практики, доступної розумінню. Гра – унікальний феномен загальнолюдської культури, її витік і вершина. У жодному виді діяльності людина не демонструє такого самозабуття, оголення своїх психофізіологічних, інтелектуальних здібностей, як у грі. Гра – регулятор усіх життєвих позицій дитини. Школа гри така, що в ній дитина – і учень, і вчитель одночасно.

Музичні ігри – найбільш цікаві епізоди уроку, радісні хвилини веселощів. Самі того не підозрюючи, діти отримують у процесі гри багато навичок. Складання ігрових програм – обов'язок кожного вчителя. "Ігрові колізії викликають в учня прагнення аналізувати, зіставляти, досліджувати приховані причини явищ. Це – творчість! Це те, що і становить явище пізнавальної активності. Власне гра викликає найважливішу властивість навчання – потребу вчитися, знати" [4].

Кожен викладач може використовувати найрізноманітніші методи створення ігрової атмосфери під час навчання. Для зацікавленості, залежно від віку учня, можна створити казкову атмосферу із залученням фантастичної істоти, тісно пов'язаної з музикою, в якій дитина бере активну участь. Для зацікавленості маленьких учнів можна створити казку, в якій існує фантастичний персонаж, що має дуже тісне відношення до музики. Завдяки цьому можна організувати звернення до дітей через "таємниче листування", яке, по суті, виконує роль домашнього завдання, що буде сприйматися значно ефективніше, ніж сухі вказівки викладача. Дитина навіть після уроку йде додому сповнена ілюзії того, що десь там, у казковому світі, існує істота, яка реагує на її успіхи у навчанні. Це настільки захоплює учня, що він подумки повертається кожної хвилини до цього образу і намагається бездоганно виконати завдання до наступного уроку, щоб продовжити спілкування з персонажем.

Щоб зробити навчання цікавішим для учня, наприклад, змусити дитину грати у повільному темпі (що є нудним заняттям для непосидючої і рухливої дитини), пропонується пограти у "дослідника" і розглянути (дослідити) музичний твір через "збільшуваче скло" – кожну ноту, кожен звук збільшені в тривалості звучання, розглянути всі свої рухи з точки зору стороннього спостерігача (дослідника). Наведу приклад такої гри, умовно названої "Завойовник світу". Суть полягає у тому, що твір ("світ", "планета", "країна") умовно розкладається на декілька фрагментів ("островів", "материків", "замків"),

якими потрібно "заволодіти". При цьому дитина самостійно вибирає якусь частину-фрагмент ("острів", "материк", "замок"), і після того як викладач (володар світу) починає грати твір, учень (завойовник) уважно слідує до того моменту, коли йому потрібно почати виконання обраного фрагмента. При правильному виконанні учень-завойовник стає "володарем" частини твору, продовжуючи свою боротьбу за рештою частин.

Власною педагогічною практикою доведено, що використання ігрових методів у роботі з учнями призводить:

- до значного похвалення і захопленості дітей, підвищення їх інтересу до музичних занять, розуміння значущості для розвитку людини;

- пробудження їх внутрішньої активності, продукування якісно нових ідей і зразків;

- до вміння займатися самоаналізом, формування свого внутрішнього світу, свого "Я";

- розвитку творчого потенціалу, підвищення інтересу до запропонованої теми заняття.

Отже, значення ігрових методів навчання у процесі музично-виконавської діяльності учнів різнобічне. Ігри формують інтерес до музичного мистецтва, забезпечують продуктивне вивчення музичного матеріалу, активізують інструментально-виконавську діяльність, позитивно впливають на стосунки викладача і учня.

Література

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

2. Луначарский А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. – М. : Педагогика, 1976. – 636 с.

3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.

4. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М., 1994.

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ У ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Шкляренко А.А.

У статті розкривається сутність поняття "творчий розвиток" розглядається проблема творчого розвитку учнів у доробку педагогів-музикантів ХХ ст.

Розбудова системи освіти, її докорінне реформування має стати основою відтворення інтелектуального потенціалу народу та виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень. Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технології в усьому світі – все це зумовлює необхідність формування юного громадянина як творчої особистості, розвитку його творчих можливостей, підготовки до плідної продуктивної праці тощо.

Розвиток творчого потенціалу особистості є важливою умовою культурного розвитку суспільства і виховання людини. Саме тому загальноосвітня школа покликана сформувати в учнів різноманітні, глибокі й міцні знання, максимально стимулювати самостійну діяльність учнів, розвинути стійкі творчі інтереси, спрямувати школярів на творчий пошук.

За сучасним визначенням *творчість* – це продуктивна людська діяльність, що здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення.

Формування творчої особистості учня повинно передбачати не тільки посилений розвиток певних психічних процесів і творчих умінь, а й розвиток мотивів, характерологічних особливостей, можливостей, які, інтегруючись з психічними процесами й творчими вміннями, зумовлюють здатність особистості до творчості.

Творчі можливості особистості виявляються в її творчій діяльності і відображають здатність особистості до нестандартних розв'язань стандартних завдань. За таких умов творчі можливості є сукупністю творчих якостей особистості, деякі з яких (творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів) мають подвійну природу: з одного боку, вони природні, а з іншого – визначаються умовами розвитку, навчання і виховання.

Як і здібності, вони не представлені у готовому вигляді, а розвиваються в процесі діяльності. Крім того, творчі можливості особистості реалізуються в процесі життя людини, в результаті її самоствердження –

через самовираження й саморозвиток (Л.Сохань, В.Тихонович, В.Шинкарук, О.Феоктистова). При цьому під творчим самовираженням розуміють здатність людини будувати свій внутрішній світ, світовідчуття самого себе в цьому світі. Предметом розвитку виступає сам суб'єкт діяльності, який ставить перед собою мету і добивається її здійснення [6, с. 163].

У житті людини виділяються певні стадії творчого розвитку: вибіркової мотиваційно-творчої спрямованості особистості на певну діяльність; інтелектуально-творчої активності особистості; підвищеної професійно-творчої активності особистості в певному виді діяльності; перших значних творчих досягнень особистості; стійкої творчої продуктивної діяльності; розвитку таланту; геніальності. Темп досягнень певного рівня творчих результатів не є рівномірним для всіх і залежить від індивідуальних психофізіологічних особливостей особистості, умов творчої діяльності, соціального оточення.

Спрямованість на творчість, характерологічні особливості учнів, їх творчі вміння вчитель може спостерігати в процесі навчання. Індивідуальні особливості психічних процесів учителю "побачити" й адекватно оцінити складніше. Разом з тим останні потребують детального вивчення з боку вчителя і шкільних психологів, оскільки гальмування розвитку психічних процесів рано чи пізно призводить до зниження успішності навчання і творчого розвитку дитини. Саме тому необхідно конкретизувати творчі якості особистості учня, сукупність яких визначає його творчі можливості і на розвиток яких учителю доцільно звернути увагу в навчально-виховному процесі.

Піднесення художньо-естетичної освіти сьогодні неможливе без гуманізації навчально-виховного процесу. Досягти бажаних результатів за таких обставин можливо лише за умови, що діти активно залучаються до мистецтва, зокрема музичного, шляхом виконання різних видів пізнавальної діяльності і, насамперед, під час творчого процесу. Мистецтво – це одна із сфер творчої самореалізації дитини, яка найбільш відповідає віковим особливостям (у сфері мистецтва дитина представляє певний віковий рівень, чого немає в інших сферах, наприклад, у науці дитина не створить "дитячу" хімію), психологічним характеристикам.

Проблемі творчого розвитку учнів присвячено праці багатьох учених. І не випадково їх 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 про-

цесу розвитку педагогічної думки в означеному напрямі охарактеризуємо ідеї, що мали значний вплив на розвиток музичної педагогіки ХХ ст.: системи музичного виховання дітей, створені Е.Жак-Далькросом, К.Орфом, З.Кодаєм, Д.Кабалевським, М.Леонтовичом, К.Стеценком, В.Верховинцем.

Система музично-ритмічного виховання, створена швейцарським педагогом і композитором Емілем Жак-Далькросом (1865–1950), стала протиположною традиційній "співацькій" концепції музичного виховання. Працюючи із дітьми, Е.Жак-Далькрос дійшов висновку, що головним недоліком традиційної методики є ізольованість видів діяльності та поділ процесу осягнення музики на низку навчальних дисциплін, позбавлення музичного виховання емоційності. Педагог прагнув до відновлення *триєдності музики, слова і руху* як засобу формування гармонійно розвиненої особистості. Е.Жак-Далькрос помітив, що діти значно легше запам'ятовують пісню, якщо спів супроводжується рухами. Тому він почав використовувати у безпосередньому зв'язку із музикою спеціальні вправи, до яких входили найрізноманітніші рухи – крокування, біг, стрибки, танцювальні й пластичні рухи. Завдяки творчому використанню людського тіла як своєрідного музичного інструмента водночас розвивається ритмічне почуття, співацький голос і рухова координація, закладаються умови для формування інших музично-творчих якостей.

Ідеї Е.Жак-Далькроса щодо творчого розвитку особистості підтримав і продовжив розвивати німецький композитор і педагог Карл Орф (1895–1982). На думку К.Орфа, 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 із жестом, словом, танцем, пантомімою.

Дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, власні дитячі думки – все це створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність – така одна з головних ідей музично-педагогічної концепції К.Орфа [10, с. 196].

Педагог наголошував, що для дієвого музичного виховання надзвичайно важливо, щоб дитина з ранніх років могла припасти до живих джерел мистецтва, навчалася зі слова, ритму, руху творити музику. Тому він відмовився від використання на першому етапі композиторської музики і обрав шлях активізації музичної діяльності дітей

через їх власне музикування, спонукаючи цим до імпровізації й створення власної музики.

К.Орф дійшов висновку, що якщо музикування проводити на класичних музичних інструментах, то оволодіння складною технікою гри на них вимагатиме значних зусиль, тривалих виправлянь, неодмінно відволікатиме дітей від музики, імпровізації. Він віддавав перевагу елементарним інструментам, якими діти могли порівняно легко оволодіти (металофони, ксилофони, дитячі литаври, барабани, блокфлейти тощо). Іноді у театралізованих сценках К.Орф застосовував шумові ефекти (шум дощу, спів птахів). Діти, імпровізуючи рухи під музику, підбирали мелодію, загадували музичні загадки тощо. Вільна імпровізація стала відправним пунктом орфівського уроку.

Отже, музично-виховна система К.Орфа сприяє пробудженню творчого потенціалу дитини, оскільки базується на інструментальному, ритмопластичному, танцювальному, співацькому музикуванні. Орієнтація на природні сили особистості, на фольклор як першооснову музичної культури, визначають актуальність і плідність педагогічних надбань музиканта-педагога. Водночас у системі К.Орфа, на думку сучасних дослідників [2, с. 65], є і свої недоліки: недостатньо висвітлене питання активного сприймання музики, формування співацьких навичок тощо.

На ідеях гуманізму і розвитку дитячої творчості ґрунтується музично-виховна система видатного угорського композитора, фольклориста, педагога Золтана Кодая (1882–1967).

Вихідною основою педагогічної концепції З.Кодая стала *народна музика та національна культура*.

Головну увагу у музичному вихованні педагог 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. Він вважав, що всі люди повинні вміти читати ноти так, як і книги [9, с. 189]. З.Кодай розробив систему навчання співу по нотах 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.

З.Кодай наголошував, що професійне мистецтво покликане виховувати людські маси, розкривати їх творчий потенціал і додавав, що між народним і професійним мистецтвом, на його думку, не повинно бути кардинальних розбіжностей [9, с. 218].

На відміну від Е.Жак-Далькроза, К.Орфа, З.Кодая, Д.Кабалевський вважав, що в основі музичного виховання лежить активне сприймання музики. "Лише тоді музикант може виконати свою естетичну, пізнавальну, виховну роль, коли діти навчаються по-справжньому чути її й роздумувати про неї, – підкреслював педагог. – Справжнє, відчуте і продумане сприймання музики – основа усіх форм прилучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття і думки. Поза сприйманням музикант як мистецтво взагалі не існує" [4, с. 18].

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. Тобто творчі елементи у людині – це постійне бажання до вдосконалення, прогресу, виховання потягу до прекрасного в собі й оточенні. Саме на формування таких творчих засад і спрямоване мистецтво [2, с. 47].

Учні мають навчитися сприймати музику в будь-якій формі: під час співу, гри на музичних інструментах, у процесі власне слухання тощо. Д.Кабалевський, слідом за З.Кодаєм, підкреслював важливість хорового співу для формування музичної культури школярів. Увесь хід навчання співу має бути орієнтований на активне, творче ставлення учнів до музики. При цьому для дітей не повинно існувати жодних правил і вправ, відокремлених від живої музики. Протягом усього навчання на уроці має панувати творчість [4, с. 18].

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.

Значну увагу вирішенню проблеми музично-творчого розвитку школярів приділяв композитор і педагог Микола Леонтович (1877–1921).

У своїй діяльності він постійно дотримувався принципу визначальної ролі фольклору в музичному вихованні дітей. М.Леонтович пропонував починати з безнотного співу на основі народних мелодій, вважаючи ці мелодії незмінними в оволодінні нотною грамотою. Саме народна пісня є, за М.Леонтовичем, одним із найдієвіших чинників

становлення здорового світогляду [3, с. 76]. Починати ознайомлення з музикою М.Леонтович радив від простого до складного, не квапитись, щоб у дитячих головах не було мішанини, за потреби повертатися до вивченого [3, с. 76]. Вся система викладання музики повинна базуватись на творчих елементах. Таким чином, педагогічна спадщина М.Леонтовича є ґрунтовною методикою творчого розвитку з опорою на кращі культурно-освітницькі традиції в цій галузі.

Значний внесок у музичну педагогіку зроблено Кирилом Стеценком (1882–1922). Композитор створив оригінальні пісні і хори ("Над колискою", "Сосна", "Дінь-дзінь"), для дітей написав дві опери-казки, вніс багато цінного у методику викладання співу в школі та був організатором різноманітної позакласної роботи, пов'язаної з питанням музичної освіти.

Педагогічний доробок К.Стеценка становить значний інтерес і сьогодні. Ознайомлення з ним учителів як музичних, так і загально-освітніх шкіл, служитиме справі піднесення естетичного виховання дітей, їх творчого розвитку.

Вивчаючи шляхи виникнення і розвитку пісні в історичному аспекті, вказував на безперечну роль фольклору, який ввібрав у себе творчість народу у 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, дати дітям змогу невимушено себе поводити, вільно відповідати на всі запитання вчителя.

К.Стеценко пропагував комплексне музичне виховання – навчання нотного співу проводити разом з розвитком слуху, пам'яті, голосу, відчуттям 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 [8, с. 50].

Розроблена К.Стеценком методика значною мірою підпорядкована вихованню у дітей відчуття ритму засобами рухо-моторних вправ. Достатня увага приділена організації дитячих музично-рухових ігор зі співами. Різноманітний репертуар народних пісень, який пропонує автор у програмі, вказує на бажання автора розширити художній досвід дітей, виховати у них естетичний смак, залучити творчу ініціативу, зацікавити навчанням.

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.

Помітна близькість педагогічних поглядів Е.Жак-Далькроза й українського музичного педагога Василя Верховинця – 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. Не варто вимуштровувати гру, немов для демонстрації стороннім людям. Діти граються для себе, свого задоволення і штучність тут не припустима [1, с. 24].

О.Я.Ростовський зазначає що пізнавально-творчі можливості дітей розвиваються в активній музичній діяльності, у цілеспрямованому аналізі музичних творів, бо тільки власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань. У процесі сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики.

Дітей завжди приваблює самостійна творча діяльність, активне спілкування з музикою. Ця діяльність на уроці організовується через постановку запитань і завдань, які мають зосереджувати увагу на музику, упорядковувати спостереження за нею. Система запитань і завдань має реалізуватися в діалозі і спонукати до творчого "різночитання" музичного змісту. Завдання вчителя – не посилювати увагу на деталях, а спрямовувати дітей до їх внутрішнього світу, почуттів і вражень, породжених музикою [5, с. 13].

Г.Падалка, як і більшість педагогів-дослідників, вказує, що мистецтво відшліфовує, загострює здатність до інтелектуального мислення, пробуджує фантазію в усіх сферах діяльності людини. Сам процес опанування музичного мистецтва дуже складний. Але в жодному разі не можна вдаватися на уроках музики до сухого заучування музичної

грамоти, постійного повторення пройденого матеріалу, оскільки це пригнічує творчу уяву дітей. Педагог наголошує на необхідності гармонійного естетичного виховання учнів, а не гонитві за вокально-хоровими досягненнями, перебільшенні складності програм (які не відповідають віковим особливостям дітей), прагненні досягти "надзвичайної" виконавської майстерності.

Успішність проведення уроку музики, на думку Г.Падалки, залежить від уміння вчителя встановити контакт із дітьми, знайти засоби для створення єдиного настрою в шкільній аудиторії, спільних музичних переживань. Зберегти свіжість почуттів при багаторазовому опрацюванні пісні зі школярами, при повторному слуханні п'єси, сприймати все наче вперше – це здатність, властива справжньому майстрові музичної педагогіки [7, с. 22].

Г.Падалка, широко розглядаючи музичну діяльність, пропонує своє визначення творчості: "... *творчість* – це діяльність, яка породжує щось якісно нове і відзначається неповторністю, оригінальністю. Це найвища точка прояву психічної активності людини, тобто праця, яка вимагає граничного напруження фізичних і духовних сил" [7, с. 38]. Головною характеристикою творчого процесу вчена називає здатність бачити цікаве, особливе, надзвичайне у звичайному житті, в найбуденніших фактах.

Вчена наголошує на необхідності використання у музичній педагогіці художніх образів, створених засобами інших видів мистецтва (живопису, хореографії, театру, поезії), за допомогою яких можна викликати певний настрій, спрямувати емоції слухача або виконавця в потрібному напрямку. Дослідження психологів доводять, що збудження, яке виникає у зорових центрах головного мозку людини, поширюється також на слухові органи. Таким чином створюються якісно нові переживання, що виникають на основі цілісної реакції свідомості, а не окремих її частин [7, с. 60]. Тому варто ознайомлювати дітей з висловами самих митців про інші види мистецтва. Доцільним у формуванні творчого потенціалу є завдання самостійно відшукувати образні аналогії в різних видах мистецтва. Цікавою є думки Г.Падалки про музичне виховання в ході інтегрованих уроків (елементів музики на уроках іноземної мови, зарубіжної літератури, хореографії).

Г.Падалка, слідом за Л.Виготським, Д.Кабалевським та ін. педагогами, вказує що творчі якості притаманні всім дітям, треба лише зуміти їх розвинути. Сутність творчого розвитку однакова для всіх.

Відмінність полягає лише в конкретному матеріалі творчості, масштабах досягнень та їх суспільному значенні. Чільне місце у творчому процесі педагог відводить інтуїції. За її спостереженнями, інтуїтивний процес відзначається відсутністю будь-яких зусиль і ускладнень; супроводжується почуттям упевненості у своїх діях, у тому, що це явище має відбуватися саме так, а не інакше (наприклад, часто музиканти переконані, що слід обрати саме таке нюансування твору, хоча не завжди можуть аргументувати свій вибір); швидкістю перебігу, відсутністю тривалих роздумів у ході інтуїтивного процесу (діти часто впізнають, якому композитору належить прослуханий твір, тобто інтуїтивно відчують стиль митця) [7, с. 41]. Також учена, погоджуючись із Л.Виготським, зазначає, що прагнення творити – неможливе без розвитку уяви. Адже, щоб створити що-небудь, спочатку необхідно уявити в ідеалі те, що буде втілено в матеріальному об'єкті.

Суттєвою умовою успішного творчого процесу є впевненість дитини у своїх силах. Переживання можливої невдачі сковує уяву і творчу ініціативу. Тому педагог повинен стимулювати творчу активність дітей шляхом похвали, поради, які б розкріпачили дитину у момент творчості, активізували вільний, невимушений потік думок, викликали творчу енергію, що, в свою чергу, сприяє творчому розвитку учнів.

Таким чином, музика – вид мистецтва, що має величезний вплив у сфері емоцій, відчуттів і переживань. Дитячий вік – це особливий період в житті людини, найсприятливіший в емоційному плані. Тому саме в цей час музика може відіграти суттєву роль у вихованні творчої ініціативи. А для того, щоб потенційні виховні можливості пісні, інструментальної п'єси, симфонії стали поштовхом у розвитку творчості дітей, активізації їх пошукової діяльності, необхідна відповідна підготовка педагога, його бажання творити. Музика має сприйматися вихованцями не відокремлено від життя, а як прекрасна необхідна його частина.

Отже, одним з найважливіших завдань сучасної освіти є творчий розвиток особистості. Вирішенню цього завдання покликані сприяти предмети художньо-естетичного циклу в системі загальної середньої освіти, завдяки яким розвиваються кращі особистісні якості, творчі здібності учнів.

Цілісні системи масового музичного виховання дітей створені Е.Жак-Далькросом, К.Орфом, З.Кодаєм, Д.Кабалевським, М.Монтес-

сори; ідеї М.Леонтовича, К.Стеценка, В.Верховинця, О.Ростовського, Г.Падалки та інших відомих педагогів-музикантів стали важливим підґрунтям для створення сучасних методик творчого розвитку молодших школярів. Їх увага до фольклору як важливого й ефективного засобу художнього впливу на дітей знайшла підтвердження в багатьох дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених.

Визначаючи основні напрямки досліджень музичної педагогіки щодо творчого розвитку особистості, зазначимо, що всі вони пов'язані з пошуками ефективних і оптимальних шляхів виховання. Характерною особливістю згаданих систем і методик став їх вихід за межі національних. Вони ніби переплітаються між собою, адаптуючись на власному культурному ґрунті. Відтак, означена проблема є пріоритетною у більшості вчених-педагогів. На їх думку, творчий розвиток дитини чи не найголовніший чинник реалізації поставленої мети музичного виховання.

Література

1. Верховинець В. Весняночка : ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / В. Верховинець. – К. : Муз. Україна, 1989. – 343 с.
2. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца : [кн. для учителя] Д. Кабалевский ; сост. В. И. Викторов. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
3. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / М. Д. Леонтович. – К. : Музична Україна, 1989. – 133 с.
4. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі : [навчально-методичний посібник] / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
5. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : [навчально-методичний посібник] / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.
6. Ростовський О. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класи. Музика / О. Ростовський, Л. Хлебикова, Р. Марченко // Мистецтво і освіта. – 2007. – № 1. – С. 2–6.
7. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К. : Музична Україна, 1982. – 144 с.
8. Федотов Є. Кирило Григорович Стеценко – педагог / Є. Федотов. – К. : Муз. Україна, 1977. – 101 с.

9. Мартынов И. Золтан Кодай / И. Мартынов. – М. : Советский композитор, 1983. – 231 с.

10. Леонтьева О. Т. Карл Орф / О. Т. Леонтьева. – М. : Музыка, 1984. – 334 с.

ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРУ У ВИХОВАННІ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

Євлах А.М.

У статті розкриваються педагогічні основи використання фольклору у формуванні особистості. Аналізуються жанри народної творчості, які активно впливають на емоційно-чуттєву сферу дитини.

На початку ХХІ ст. в Україні дедалі гостріше відчувається потреба розвитку культури українського суспільства, зокрема національної. Сьогодні загальноосвітня школа виступає державно-громадським закладом, який організовує освітню діяльність на підґрунті національної культури і традицій. У "Концепції національного виховання" основна увага зосереджується на принципі виховання громадянина, його поважливого ставлення до національних цінностей нашого народу. У такий спосіб актуалізуються ті аспекти виховання, в яких вищезгаданий принцип діє найбільш ефективно. Педагогічним резервом у цьому напрямку роботи розглядається фольклор.

Фольклор відіграє важливу роль у втіленні виховного ідеалу: гармонійно розвиненої, високоосвіченої, соціально активної і національно свідомої людини, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними і патріотичними почуттями, є носієм найкращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку та самовдосконалення [3, с. 197].

Культурно-історичні процеси, які відбуваються в суспільстві, ставлять завдання щодо залучення фольклорних скарбів до активу культурного життя дітей, переосмислення духовно-ціннісних орієнтирів особистості школяра.

До фольклорного виховання ми звертаємося як до того природного й органічного, що встановлює екологічну рівновагу природи й людини. Фольклор у цьому відношенні незамінний. У будь-якому разі до цього часу не знайдено рівноцінного йому замітника.

Для кожного періоду розвитку дітей, при урахуванні різних індивідуальностей, існують певні фольклорні жанри, які впливають на становлення духовності дитини, засвоєння нею національних культурних цінностей, ідей, є матеріалом для розширення знань та формування здібностей. Жанрове багатство народної музики визначається розмаїттям її життєвих функцій та виступає їх логічним результатом.

У практиці родинного виховання залучення дітей до прекрасного починається дуже рано: з маминої колискової пісні, в якій народ опое-тизовує природу, любов і ніжність, людяність і добро, а також з ладок-потішок, дитячої іграшки і казки. В українському фольклорі чимало дитячих пісень, які розвивають у дітей почуття ритму, привчають виконувати ігрові і танцювальні рухи під мелодію пісні. Такий спосіб заохочення дітей до пісні й танцю передається з покоління в покоління [2, с. 213].

Дитячий фольклор несе різнобічне навантаження. Крім завдань емоційного та розумового розвитку ігри, пісеньки чи інші жанри і форми дитячої творчості спрямовані найперше на задоволення потреб дитини у спілкуванні. Діти постійно прагнуть до контактів. Пізнаючи світ та спілкуючись з дорослими і ровесниками, вони започивують пісні у дорослих та переробляють їх на свій лад.

Серед різних жанрів української літературно-музичної народної творчості колискові пісні мають неабияке значення. З перших днів життя дитина слухає мелодію, що сприяє розвитку її музичних здібностей. Під впливом материнського голосу в неї розвиваються естетичні почуття та емоційність. Колискові пісні приваблюють своєю простотою, безпосередністю, ніжністю. На їх основі можна виховувати любов до тварин, естетичне ставлення до природи, що може вплинути на виховання таких важливих моральних рис, як доброта, чуйність.

Педагогами виявлено, що колискова є активно діючим засобом виховання художнього смаку дитини. Колискові пісні вводять дитину в навколишній світ. Слухаючи колискові пісні, діти мимоволі запам'ятовують слова, різні їх форми та словосполучення, освоюють голосові та музичні інтонації. Незважаючи на невеликий обсяг, колискова пісня криє у собі невичерпне джерело виховних і освітніх можливостей.

Особливо багато радості отримують діти від ігор з дорослими. Супроводжуючи дії з малюком словами пісеньки, що тішить його, дорослі привчають дитину вслухуватися у звуки мови, сприймати та відтворювати її ритм, окремі звукосполучення і потроху проникати в

їхній зміст. Навчившись розрізняти варіативність забавних звукових сполучень, діти наслідують дії дорослих, починають грати словами, звуками, звукоутвореннями, відтворюючи специфіку звучання української мови, її виразність, образність.

Будь-які моменти повсякденного життя маленької дитини постійно супроводжувалися (і супроводжуються нині) різноманітними коротенькими веселими пісеньками-пестушками, утішками, забавляннями, іграми з елементами пісень, танців та ритмічних рухів з використанням брязкалец, дитячих музичних іграшок та дитячих музичних інструментів. Даючи немовлятам у спрощеній формі перші уявлення про навколишній світ, забави ознайомлюють дітей з культурою свого народу, легко запам'ятовуються, надають різні музичні враження. Отже, у них гармонійно розвиваються природні музичні нахили та стають важливим засобом духовного й інтелектуального зростання [1, с. 11].

Фольклор має практичне значення, адже "гу-гу-гу", "сорока-ворона" – це найкращий спосіб розвитку координації рухів, тобто своєрідна дитяча гімнастика (українська дитяча народна аеробіка), а скоромовки – засіб розвитку мови, ліквідація її природних недоліків (українська народна логопедія), де все базується на ритмі, на поетичному слові. Непомітно і ненав'язливо – вже до двох-трьох років дитина стає на шлях самостійного мовлення. Мова – наша жива історія. Через мову можливо проаналізувати наш віковий шлях: у ній збереглися слова та вирази, які з глибини віків доносять думки і сподівання, злети й падіння, пережиті українським народом під впливом різних чинників. Саме завдяки мові сприймається усна народна творчість, осягається сутність творів прикладного мистецтва, історія їх творення, побутове призначення народної творчості.

Виховне значення мають також жартівливі пісні. Вони допомагають дитині уважніше засвоювати правила хорошої поведінки, бути терплячою. Жартівливі пісні, як і інші жанри дитячого літературно-музичного фольклору, є незамінним засобом розвитку мовлення дітей. Вони допомагають сформуванню естетичного смаку, виховати любов до української мови, сприяють розвитку дитячої творчості.

Більшість жартівливих пісень-забавлянок цікава за змістом, різноманітна за художнім задумом. Події в них відбуваються динамічно, що відповідає психофізіологічним особливостям дітей.

До вічно свіжих фольклорних джерел, які дарують радість дорослим і дітям, належить українська казка. Це своєрідний сплав реальнос-

ті й уяви, життєвого досвіду і мрій народу. Намагаючись пробудити в дітях найкращі почуття, вберегти від байдужості, егоїзму, народ яскравими барвами змальовував у казках боротьбу могутніх сил зла з силою добра. За допомогою казок дитині прищеплюються ввічливість, тактовність у стосунках з людьми, працелюбність, любов до рідної землі. Вони широко використовуються у вихованні дітей, бо їх зміст викладений у цікавій формі. Існує чіткий поділ персонажів на добрих і злих, сутність вчинків яких легко розуміється дітьми і дає змогу визначити моральні якості кожної дійової особи. Це полегшує дітям правильно оцінити моральну цінність вчинку і дає змогу самостійно зробити висновки щодо правил культурної поведінки.

Стимулюють творчий розвиток фантазії дітей лічилки, прозивалки (дражнилки), які можуть бути потішними і поетичними. Широко побутує серед дітей дошкільного і молодшого шкільного віку й такий жанр дитячого фольклору, як мирилки – невеличкі пісеньки, розраховані на те, щоб забути недавню сварку, відновити товариські стосунки. Хоча мирилки – простенькі за змістом і формою твори, коефіцієнт корисної дії значний. Вони вносять у бурхливе дитяче життя мирне начало, знижують напруження, викликане конфліктними ситуаціями, що спалахують, як правило, без поважних причин.

Не менш цікавим та своєрідним жанром є так звані небилиці або нісенітниці. В них розповідається про абсолютно неймовірні речі, настільки неймовірні, що вже це одне викликає сміх. Небилиці швидко запам'ятовуються, виховують у дітей смак до влучного слова, розвивають творчу фантазію, привчають самостійно мислити, зіставляти факти, критично підходити до прочитаного або почутого.

До скарбів українського фольклору належать прислів'я, приказки, загадки та скоромовки. Ці малі форми усної народної творчості заслужено посідають вагомє місце в роботі зі школярами. Вони є невичерпним дидактичним матеріалом для різних видів роботи на уроках української мови, читання та інших шкільних предметів, у позакласній та позашкільній роботі, містять глибоке навчальне, розвивальне та виховне значення, розвивають образне та логічне мислення. Недарма скоромовки, загадки, прислів'я та приказки називають зразками народної педагогіки.

Прислів'я та приказки є вагомим виховним засобом. Ще в глибоку давнину вони відігравали важливу виховну роль. У них акумулювалася мудрість народу, його багатовіковий досвід, думи і сподівання. Причи-

ною виникнення цього мистецтва було прагнення людей до організації трудового досвіду в словесних формах, які найлегше і найміцніше закріплювалися в пам'яті, – у формах двовіршів, прислів'я, приказок.

У загадках з особливою силою виявились влучність спостережень за явищами природи, вміння народу їх узагальнювати, образне мислення, яскравість і виразність поетичної мови. У стислій, але образній формі загадки відбивають найрізноманітніші події і явища, їм властиві таємничість, вони інтригують, і це відповідає психологічним особливостям дитини.

Скоромовки – невеликі за розміром твори (прозові або віршовані) гумористичного спрямування, один із тих специфічних засобів старої народної педагогіки, який з успіхом використовується сьогодні в дошкільних закладах і початковій школі з метою домогтися правильної вимови важких для дитини звуків (р, л), позбутися шепелявості і сюсюкання, змішування окремих звуків.

Особливість побудови скоромовок у тому, що в них чергуються певні звуки, які ускладнюють швидку мову слів. Забавляючи і розважаючи дітей своїм потішним змістом, а часто і відсутністю будь-якого змісту, грою співзвуччя, вони допомагають перебороти значні фонетичні труднощі. Подібні до звучання слова, алітерація та асонанси, що зустрічаються у скоромовках, сприяють розвитку в дітей відчуття краси звуків і мови в цілому.

Виховання патріотизму, героїзму, мужності, працьовитості, ненависті до гнобителів, душевної чуйності, людяності, вміння дружити, кмітливості, оптимізму активно здійснюють історичні пісні та думи, ліричні пісні, сказання, частівки та інші фольклорні жанри.

Баченню краси сприяють ніжна, щира мамина пісня над колискою, материнська ласкава усмішка до дитини; приваблива іграшка, що її дарує дитині батько; чарівна бабусина казка, яка вчить добра, формує поняття про красу життя й буденні недоречності, які трапляються на життєвому шляху; цікава дідусева розповідь чи гумор; чарівна прогулянка, захоплююча гра з сестрою чи братом, що відкривають веселкову красу. Добре, якщо в сім'ї люблять хорошу музику; люблять співати; якщо родина відвідує календарні та обрядові свята, бере в них участь, залучаючи до цього й своїх дітей.

Важливо підкреслити, що через фольклор здійснюється глибоке засвоєння особистістю значної частини історико-культурних традицій і надбань народу, до якого вона належить. Як важливий елемент етнічного фольклору орієнтує людину в довіклілі, завдає їй загальні

життєві цінності та захищає, створюючи бар'єр для негативних впливів як вербального, так і невербального характеру.

Народно-педагогічні знання мають велику практичну цінність, оскільки пройшли апробацію часом. Вони спрямовані на розвиток і вдосконалення духовних, моральних, фізичних, інтелектуальних сил особистості.

Отже, педагогічні основи використання фольклору у формуванні особистості базуються, по-перше, на тому, що він, як синкретичне мистецтво, допомагає реалізувати завдання гармонійного розвитку почуттів, оскільки впливає перш за все на емоційно-чуттєву сферу, пропонуючи не логічні схеми поведінки, а психологічні моделі, втілені в художніх образах. Відтак вихованець не просто запам'ятовує та логічно розуміє певні суспільні вимоги та цінності, а переживає їх. По-друге, при використанні фольклору в педагогічному процесі реалізуються принципи природовідповідності та культуровідповідності, забезпечується вчасність і безперервність виховання, здійснюється зв'язок родинного і громадського виховання. По-третє, вихованець активно включається до реальної людської діяльності та спілкування. Поєднання у фольклорі творчої та репродуктивної діяльності сприяє формуванню творчої активності особистості.

Таким чином, використання фольклору у вихованні молодого покоління зумовлюється тим, що ця система виховання охоплює всі сторони життя, супроводжує людину від народження до смерті. Різноманітність засобів художньо-виховного впливу, притаманна системі фольклору в цілому, дозволяє виховати гармонійно розвинену особистість – національно свідому, інтелектуально та емоційно багату, фізично здорову людину.

Література

1. Садовенко С. М. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору : [навчально-методичний посібник] / С. М. Садовенко. – К., 2008. – 128 с. – ("Бібліотека "Шк. світу").
2. Стельмахович М. І. Народна педагогіка / М. І. Стельмахович. – К. : Рад. шк., 1985. – 312 с.
3. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї / П. М. Щербань. – К. : Культурол. ПП "Борівітер", 2000. – 260 с.

ЧИСТЕ ДЖЕРЕЛО НАТХНЕННЯ: З ДОСВІДУ РОБОТИ ЗАСЛУЖЕНОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНИ В.І.БУРНОСА (ШКОЛА-ГІМНАЗІЯ М.НОСІВКИ)

Пархоменко Л.В.

Стаття висвітлює досвід роботи відомого в Україні заслуженого вчителя музики Бурноса Василя Івановича, одного з корифеїв хорової справи Чернігівщини, під керівництвом якого хоровий колектив загальноосвітньої школи (м.Носівка) став одним із кращих в Україні.

Входячи у нове тисячоліття, суспільство, як історично простежується, завжди зазнає великих змін. Така доля не оминуло і третє тисячоліття. Зміни відбулись у всіх сферах життєдіяльності людини: науці, політиці, техніці, освіті. На превеликий жаль, ці переміни мають як позитивні, так і негативні аспекти. Зокрема, педагогіка зіткнулась із давно забутою проблемою мотивації навчання, адже у багатьох учнів знижується інтерес до навчання, через відсутність власної мети.

Мистецтво, яке з античних часів вважалось вихователем у людини доброго, прекрасного, стає неперспективним, а головне – малопривабливим для дітей, відтак у школах мистецтв не вистачає бажаючих навчатися.

У загальноосвітніх школах занепадає хорове мистецтво. В одних школах хоріві колективи просто перестають існувати, в інших зазнають модернізації і перетворюються на таку колективну форму, як ансамбль естрадної пісні (академічна манера співу не користується попитом).

На цьому фоні ще більше вражають приклади самовідданого служіння дітям і хоровому мистецтву, яке виявляють багато вчителів музики, що кожную перлинку свого хору бережливо обточують, навчають, розвивають, прищеплюють любов до хорової музики, до всього мистецтва в цілому.

У 1991 р. вчитель музики Носівської школи №1 Бурнос Василь Іванович запропонував створити таку систему розвитку творчих здібностей дітей, яка б, по-перше, враховувала вікові особливості учнів і активізувала їх творчі сили, а по-друге, вносила докорінні зміни у зміст програм з музики.

У порядку експерименту директор школи Л.І.Сліпченко створила методичну групу з фахівців естетичного напрямку, до якої увійшли вчителі музики В.І.Бурнос і О.В.Чайка, концертмейстер С.В.Скрипець, учитель образотворчого мистецтва Л.М.Калюжна і педагог-організатор В.І.Шелест. Було обговорено напрямок і конкретний зміст пропозицій В.І.Бурноса щодо перебудови викладання музики. Після деяких уточнень творча група звернулася до дирекції школи з пропозицією схвалити запропоновану програму. Після колективного обговорення було прийнято рішення, згідно з якими впроваджувалися зміни до тижневого навантаження в експериментальних класах (збільшення з одного до двох уроків музики) і до навчальної програми.

Завдяки цьому з'явилася можливість включити до програм додаткові матеріали з естетичного виховання засобами музики, а саме: вивчення біографій і музичних творів видатних українських композиторів, обов'язкове ознайомлення з життєвим та творчим шляхом композиторів Чернігівщини, а також вивчення народних пісень, записаних у Носівському районі.

Розроблені В.І.Бурносом програми передбачали розвиток і збагачення принципів положень для початкових класів. Основне завдання уроків музики – досягнення взаємозв'язку музичного сприймання і виконання музики – отримало подальший розвиток: завдяки використанню інших видів мистецтва розгляд зв'язків музики з життям поглиблюється; збагачується уявлення дітей про специфіку музично-образного відображення світу, про закономірності музики. Тематична побудова програм має перевагу, оскільки створює умови для досягнення цілісності уроку, єдності всіх його ланок, оскільки в основу покладені різні грані музики як єдиного цілого. Критерієм успішного навчання стає те, наскільки учні відчували і зрозуміли основну тему. Логіка тематизму програм тісно пов'язана з логікою розвитку інтонаційного мислення школярів, набуттям практичного досвіду, усвідомленням зв'язків музики з життям. Робота учнів з оволодіння вокально-хоровими, слухацькими та іншими практичними навичками організовувалася в тісному зв'язку із засвоєнням конкретної теми. Учитель одержав у програмах конкретні завдання, шляхи і методи їх розв'язання.

Будучи переконаним, що на естетичне виховання і формування в учнів інтересу до музики діє обстановка, в якій діти вчать, наступним організаційним кроком Василя Івановича була турбота про створення кабінету музики.

Перед початком дослідної роботи Василь Іванович вирішив з'ясувати реальну картину інтересів і здібностей дітей для наступного визначення конкретних шляхів індивідуального підходу щодо формування естетичної свідомості і розвитку інтересів до музики. У своєму дослідженні вчитель використав такі методи: педагогічних зрізів (анкетування, інтерв'ю, бесіди, тестові та контрольні завдання, вивчення шкільної документації), педагогічного експерименту (констатуючого, формуючого, підсумовуючого), спостереження, опису і пояснення, теоретично-практичні методи (обробка експериментальних і дослідних даних).

Враховуючи отримані результати, вчителем були дібрані такі форми і методи музичної освіти дітей: урок як основна форма навчання, позакласна виховна робота, факультативні заняття. Велику увагу Василь Іванович приділяв позакласній виховній роботі, на заняттях якої зароджувався хоровий колектив "Васильки".

Як говорить сам Василь Іванович в інтерв'ю газеті "Поклик Батьківщини": "Починали з 30-ти дітей, переважно учнів 2–3 класів. З попереднього досвіду, коли намагався створити колектив, набирав дітей віком від 12–14 років, потрібного результату і росту колективу не було, врешті дійшов висновку, що розпочинати потрібно з дітками 7–8 років, коли формуються голосові зв'язки, дикція, розвивається слух. У цьому віці діти як губка "всмоктують" у себе все, що їх оточує. Учасниками хору стали учні, які найбільш здібні, люблять співати та бажають більш детально ознайомитися з складними музичними творами видатних композиторів світу".

Для успішного розвитку хорового колективу в школі були введені ставки хормейстера та концертмейстера. Заняття хору проводилися чотири рази на тиждень. Тричі – робота по партіях: понеділок і вівторок – сопрано, середа – альти, а у четвер – зведена репетиція.

Василь Іванович добре знав специфіку дитячих голосів, їх вокальні можливості. Продумавши методику організації занять, 13 листопада 1991 р. відбулося перше заняття.

Традиційно заняття розпочиналося з розспівки, головною метою якої був розвиток співацьких навичок та музичного слуху. Блок розспівок підбирав, спираючись на вікові особливості учнів їх вокальні можливості. Щодо розвитку музичного слуху застосовував єдину та давно перевірену релятивну систему. Перших півроку діти в унісон розучували знакову систему, причому співали за показами керівника та власними. Відчуваючи стійкий, рівний унісон, Василь Іванович переходив до наступного етапу – двоголосся. Так, крок за кроком, від-

пшовхуючись від успішного засвоєння вивченого етапу, проходячи період від молодшої групи хору до старшої, діти оволодівали навичками співу багатоголосся. Результати виправдали сподівання: вже за кілька років учні з легкістю виконували двоголосні, частково триголосні твори як з супроводом, так і акапела.

Уперше на великій сцені дитячий хор, тоді ще без назви, з успіхом виступив на районному огляді шкільної художньої самодіяльності, а вже через тиждень, пригадує Василь Іванович, вони представляли район на обласному огляді в Чернігові... Виконували шість творів, з них два акапельно... Дикція, чистота інтонування, культура звука вразили журі... [3].

Специфіка шкільного хору особлива: склад його нестабільний. Старшокласники випускаються, на їх зміну приходять інші. Передбачаючи таку проблему, Василь Іванович з самого початку створив два хори – з молодших (1–4 класи) і старших (5–10 класи) учнів.

Як педагог Василь Іванович розумів, що успішність хору залежить від певних умов, а саме: коли він стане справжнім колективом, а для цього необхідні; по-перше, тепла та доброзичлива атмосфера під час творчого процесу, дисципліна, а далі – екскурсії, концерти, конкурси, фестивалі, неформальне спілкування (день іменинника), обов'язкові батьківські збори.

Про успішність обраної Василем Івановичем методики навчання свідчить репертуар хору (твори вітчизняних і зарубіжних композиторів, народні пісні) та його успішні виступи на конкурсах, фестивалях, концертах:

1995 р. – хоровому колективу "Васильки" присвоєно почесне звання;

1997 р. – на обласному конкурсі "Таланти твої, Чернігівщино" його було визнано найкращим хоровим колективом у своїй категорії;

1998 р. – присвоєно почесне звання "Народний художній хор";

1999 р. – лауреат другої Всеукраїнської хорової асамблеї в м.Чернігові;

2001 р. – лауреат першого міжнародного фестивалю дитячих та юнацьких хорових колективів "Ялта – Глорія 2001";

2004 р. – лауреат Першого ступеня Всеукраїнського фестивалю хорового мистецтва "Співає юність України";

2006 р. – володар Гран-прі на обласному конкурсі дитячої та юнацької творчості "Юні таланти Чернігівщини" у номінації "хорове мистецтво";

2008 р. – лауреат міжнародного фестивалю мистецтв "Омега-2008" у м.Севастополі.

2009 р. став переломним у житті колективу. Пішов з життя наставник, художній керівник Василь Іванович Бурнос. Проте колектив не припинив своєї творчої діяльності в ім'я керівника. На прохання батьків та дирекції гімназії на посади художніх керівників хору було затверджено Наталію (донька В.І.Бурноса) та Сергія Євсовичів.

Молоді керівники серйозно та завзято взяли за роботу в колективі, працюючи за методикою маестро, розучують новий хоровий репертуар, адже попереду підтвердження звання, нові конкурси, нові вершини.

Література

1. Андрієнко Г. Знову кращі в районі / Г. Андрієнко // Поклик Батьківщини. – 2006. – 23 лютого.

2. Благінін М. Т. Розвиток творчих здібностей учнів у процесі вивчення музики (з досвіду роботи вчителя музики і співів Носівської середньої школи №1 В.І.Бурноса) / М. Т. Благінін. – Чернігів, 1997.

3. Макарова Г. З чарівного світу мистецтва / Г. Макарова // Носівський вісник. – 2006. – 21 жовтня.

УДК 78.087.68:37.036

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ У ДИТЯЧІЙ ХОРОВІЙ ШКОЛІ

Астраханський В.Б.

У статті розглядається значення хорового співу в музично-естетичному вихованні дітей. Визначаються функції, мета, завдання, зміст, принципи та форми організації творчої діяльності в дитячій хоровій школі.

Хоровий спів як один із видів музичної діяльності відіграє величезну роль у формуванні духовної культури школярів, збагаченні художньо-естетичного кругозору та розвитку особистості дитини. Саме хоровий спів у сім'ї, дитячих садках та школах, оснований на народ-

них традиціях та класичній музиці, створює навколо дітей гармонійну атмосферу, яка може здолати той інформаційний хаос, який оточує дітей з раннього віку.

Хоровий спів є найбільш ефективним і доступним засобом музичної освіти. Тут у якості музичного інструмента виступає голос (найбільш природній та "дешевий", за Б.В.Асаф'євим) [1], користуватися яким можуть майже усі діти. Крім того, хоровий спів є дієвим засобом збалансування нервової системи та психіки, становлення мови у дітей, профілактики захворювань голосового апарату та органів дихання, тобто є природовідповідною оздоровчою технологією – необхідною умовою фізичного та психічного здоров'я людини та суспільства в цілому.

Хорова діяльність має справу з колективними, а тому й більш сильними почуттями та емоційним сприйняттям музики. К.Д.Ушинський писав: "Який це могутній засіб – хоровий спів. У пісні, а особливо хоровій, є взагалі ще тільки те, що оживлює й освіжає людину, але й те, що організує працю, спонукає дружніх співаків до дружньої справи. Пісня не тільки окремі почуття зливає в одне сильне почуття і кілька сердець в одне сильне відчуваюче серце" [4, с. 278].

Про значення хорового співу в естетичному вихованні дітей писали видатні діячі культури, філософи, педагоги, психологи. На естетичних засобах впливу мистецтв, зокрема музики, акцентували увагу А.Болгарський, Т.Завадська, О.Олексюк, О.Рудницька. Науковці наголошують, що завдяки музично-хоровій діяльності відбувається залучення дітей до музичного мистецтва, а колективний спів – це найкраще психологічне та естетичне середовище для формування людських якостей. Саме у шкільних хорах діти набувають навичок музичного виконавства, які дозволяють їм творчо виявляти себе у мистецтві.

Хорове виконавство не тільки розвиває музичні здібності дітей, їх художні смаки, а й сприяє розвитку загальних здібностей та рис характеру, найважливішим із яких є почуття колективізму. І дійсно, саме хоровий виконавський колектив, який має свої традиції, займається навчальною, творчою, просвітницькою, громадською діяльністю планомірно та послідовно, надзвичайно ефективний у цій царині. Усвідомлення дітьми значущості їх спільної діяльності, мети, залежності кожного з них від успіху всіх, а успіху колективу від успіху кожного учасника хору сприяє розвитку здібностей і особистісних якостей дітей.

У мистецькому житті незалежної України великого значення набуває відкриття цілої низки нових типів навчальних закладів: хорових училищ, хорових шкіл та студій, шкіл мистецтв тощо, які стали фундаментом для розвитку дитячого хорового виконавства.

На сьогодні в Україні діють п'ять дитячих хорових шкіл (ДХШ), які розташовані у західному регіоні нашої держави. Це – дитяча хорова школа хлопців "Дударик" у м.Львові, заснована у 1989 р. на базі хлопчачого хору "Дударик" (керівник – М.Кацал); у 1989 р. – Мукачівська хорова школа хлопців (керівник В.Волонтир); у 1991 р. – Стрийська хорова школа "Щедрик", у 1992 р. – хорова школа "Журавлик", що у Кам'янці-Подільському (керівник – І.Нетеча), у 1995 р. – дитяча хорова школа у м.Умань (керівник – Л.Ятло); у 1996 – хорова школа "Зоринка" у Тернополі (керівник – І.Доскока).

Кожна хорова школа виконує кілька функцій: освітню, соціально-культурну, просвітницьку, організаційно-методичну, професійної підготовки, дослідно-експериментальну та науково-дослідну.

Головна мета діяльності ДХШ полягає в організації музично-естетичної та художньої освіти дітей; укріпленні здоров'я та професійного самовизначення учнів; створення для дітей (за допомогою їх спілкування з мистецтвом) духовного культурного середовища, формування їх естетичних, художніх, пізнавальних, творчих інтересів, поглядів та смаків; виховання їх особистості засобами мистецтва.

В процесі організації ДХШ визначаються завдання, які необхідно вирішувати для досягнення головної мети, а саме:

- залучення ресурсів музично-естетичної освіти з метою соціально-культурної адаптації дітей для профілактики та корекції асоціальної поведінки;
- організація музично-освітнього процесу;
- пошук інноваційних музично-освітніх технологій;
- організація методичної діяльності з узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду в галузі музичної освіти дітей, розробки просвітницької художньої діяльності учнів дитячих хорових шкіл.

Діяльність кожної хорової школи будується на принципах подолання консервативності й одноманітності форм навчання; врахування індивідуальних, вікових, біологічних та соціальних особливостей дітей; єдності емоційного і свідомого; масовості та доступності тощо.

Відзначимо найважливіші положення, на які спирається ДХШ у розвитку своєї освітньої програми:

- 1) триступеневий навчальний комплекс;
- 2) комплексність впливу на учнів;
- 3) виховна спрямованість навчання;
- 4) організація просвітницької діяльності учнів;
- 5) міжпредметні зв'язки;
- 6) організація профільних таборів.

Форми організації діяльності хорової школи різноманітні, але завжди мають в основі:

- 1) перевагу колективних форм навчання та виховання;
- 2) індивідуальний підхід до учнів з різним рівнем розвитку музичних здібностей;
- 3) організацію взаємозв'язку музично-освітніх дисциплін та забезпечення комплексу необхідних знань, умінь, навичок;
- 4) різноманітність форм і методів педагогічного впливу;
- 5) формування колективів школи з урахуванням інтересів дітей, а не їх вокально-слухових даних.

Наприклад: у хоровій школі "Зоринка" існує 4 різновікових хори (ступені): молодший, де дошкільнят і першокласників навчають за спеціальною методикою хорового співу і сольфеджіо; середній – діти опановують двоголосся, вчатья грати на музичних інструментах; кандидатський – навчаються поліфонічного триголосся; концертний – поєднують навчання з виконавською діяльністю.

У хорових школах вивчається низка дисциплін, серед яких, як правило: хоровий, ансамблевий, сольний спів; світова та українська музична література, сольфеджіо, диригування, основи художньої мови, хорознавство. Велика увага приділяється грі на музичних інструментах – фортепіано, скрипці, бандурі, баяні, сопілці тощо.

Виховна робота з дітьми у ДХШ має, як правило, три тісно пов'язані між собою напрямки:

- 1) художнє виховання;
- 2) самодіяльна художня творчість;
- 3) ознайомлення з творами мистецтва.

Досвід художньо-творчої діяльності учасники хорових колективів ДХШ отримують завдяки співпраці з сучасними українськими композиторами (Г.Гаврилець, Л.Горовою, І.Кириліною, Б.Фільц, І.Щербак-вим та ін.), участі у багатьох всеукраїнських та зарубіжних мистецьких заходах, хорових фестивалях та конкурсах. Наприклад, простежимо за становленням хорової капели хлопчиків "Дударик". Відзнаки та зван-

ня, які отримала хорова капела за роки існування: Почесне звання "Народна хорова капела" (1977 р.); грамота Верховної Ради України (1987 р.); Лауреат Національної премії ім. Т.Г.Шевченка 1989 р. (найвища мистецька відзнака в Україні, єдиний молодіжний мистецький колектив в Україні); присвоєння почесного звання "Державна хорова капела" (2000 р.) У 2010 р. "Дударик" присвоєно звання Державної Академічної хорової капели.

Хор "Дударик" – учасник міжнародних хорових фестивалів в Естонії та Латвії (1978, 1981, 1987, 1991); міжнародних хорових фестивалів в Угорщині (1987, 1989); щорічних міжнародних фестивалів у Польщі, Швейцарії, Франції та Бельгії (1991–2003).

З часу заснування "Дударик" дав понад 1 500 концертів у найпрестижніших концертних залах, церквах та костелах як України, так і поза межами її, серед яких Carnegie Hall – США, Домський собор – Литва, Notre Dame de Paris – Франція, Vancouver-Pacific International festival Canada Place та багато інших.

Таким чином, у вихованців хорової школи "Дударик" формується національна самосвідомість (чому сприяє включення до репертуару хору творів вітчизняних композиторів та обробок українських народних пісень), відбувається розширення кругозору дітей, виховання відчуття дружби і пошани до національного мистецтва різних народів.

Отже, досліджуючи питання творчої діяльності та естетичного виховання школярів засобами хорової музики, ми дійшли висновку, що дитячі хорові школи мають бути центрами виховання духовного світу дітей, їх духовних потреб та інтересів засобами вокально-хорового мистецтва. В ДХШ відбувається наукова організація початкової музичної та загальнохудожньої освіти дітей, виявлення талановитих дітей у царині музичної творчості, надання їм допомоги у розвитку здібностей та отриманні відповідних знань.

Література

1. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве : сб. ст. / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1980. – 213 с.
2. Живов В. Л. Теория хорового исполнительства / В. Л. Живов. – М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998. – 288 с.
3. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г. П. Стулова. – М. : Прометей, 1992. – 270 с.
4. Ушинский К. Д. Сочинения / К. Д. Ушинский. – М., 1948. 512 с.
Т. 3. – 1948. – 512 с.

МАСОВА МУЗИЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Ожема В.А.

У статті висвітлено питання становлення й еволюційного розвитку масової музичної освіти в Україні від часів Київської Русі до початку ХХ ст.

В історії вітчизняної освіти гідне місце посідає музична освіта, розвиток якої протягом багатьох століть свідчить про значні досягнення її теорії і практики на основі індивідуальної та колективної праці фахівців.

Відомості про музичне навчання на Русі з'являються у давніх рукописах, літописних пам'ятках, де є згадки про те, що в давньо-руських школах поряд з читанням і письмом вивчали і спів. Відомий історик М.Карамзін такі навчальні заклади часів Володимира називав першоосновою народної освіти.

Як зазначає В.Іванов, безпосереднім свідченням дієвості програмного навчання співів у ту добу є нотні книги XII–XIII ст., що збереглися до наших днів. Серед них – октоїхи, осмигласники тощо. Їх записували особливими знаками (крюками або знаменами), що становили систему музичної ідеографії. Ця система і стала основою дидактичного та практичного матеріалу у навчанні дорослих і дітей. Учні готували для княжого і церковного хорів учителі, які добре знали співацьку справу і мали достатній практичний досвід.

Відзначаючи факт музичного навчання, слід, проте, зауважити, що в навчальних закладах Київської Русі воно не мало постійного і систематичного характеру, а проводилося лише у разі потреби. Найобдарованіші діти ставали на криласи півчими, якщо, маючи добрі голоси, вони засвоювали складну знамену музичну грамоту. З документальних джерел відомо, що таке навчання проводилося без будь-яких навчальних посібників. Фактично, матеріал засвоювався на слух. Навіть у найдавніших музичних письмових пам'ятках не знаходять ніяких програм або методичних пояснень щодо теорії і практики музичної грамоти і співу за знаменами-крюками. Вчителі не записували відомі їм правила та теоретичні основи музичного письма. Заняття мали суто практичний характер: голосом демонструвалася

конкретна мелодія, словами пояснювались її характерні інтонаційні звороти, ритми, співвідношення окремих звуків, і все це підкріплювалось співом. Перших слов'янських вчителів музики у Київській Русі називали, як і педагогів-іноземців, доместиками.

Практична система навчання цілком виправдовувала себе і проіснувала в музично-педагогічній практиці майже до XVIII ст. Так усно передавалися знання з покоління в покоління. Протягом віків у навчально-практичній роботі вироблялися різні прийоми співу, які були зрозумілими для півчих, тому вони не потребували спеціального письмового теоретичного описання й обґрунтування [4, с. 5].

Музична культура Русі і разом з нею музичне навчання були на рівні досягнень західноєвропейського мистецтва. Проте подальший їх розвиток було перервано татаро-монгольською навалою. Татаро-монгольська навала XIII ст. і тяжкий гніт турецьких та польських загарбників у XIV–XVI ст. стали на перешкоді в розвитку вітчизняного мистецтва й освіти. У полум'ї воєн загинуло багато вчителів і виконавців, чимало шкіл, музичної і навчальної літератури.

Відомо, що з XIII ст. провідниками професійного співу і навчання були дячки. Такими, наприклад, за даними вітчизняного історика І. Попадопуло, в 1387 р. були Іван Федорович та Фатіян Етосипович. Вони та інші їхні колеги працювали переважно у створених при церквах невеличких школах, які були на той час єдиними навчальними закладами, де вчили музики.

У педагогічній практиці дячків широко використовувалися текстові збірники, в яких містилися загальні правила співу. До них слід віднести річний уставний поради́к під назвою "Послідування церковного співу і зібрання вселітнього", де подається порядок виконання піснеспівів у кожному місяці року. В ньому використовувалася відома в тогочасній криласній практиці спеціальна термінологія, обов'язкова і при музичному навчанні. В різноманітних книгах записували імена тих учителів, які вчили цієї грамоти.

Розвиток загальної думки щодо оволодіння мистецтвом співу позитивно позначився на зростанні музичного навчання і освіти. Студіювання музики посилилося в період боротьби руського народу проти католицького впливу та унії, за збереження своїх кращих традицій і розвиток національної культури. У цій боротьбі важливу роль відігравали православні братства, при яких працювали школи, де поряд з вивченням письма та читання широко проводилося студію-

вання співів. Такі школи виникли в першій половині XV ст. на західноукраїнських землях, а з кінця XVI ст. поширилися й на іншій території. У школах дбали про збереження виконавського стилю в музиці, знаменного нотопису, акапельну природу інтонування старовинних піснеспівів та відповідних місцевих співацьких обрядів.

Орієнтація церковних шкіл на навчання співу властива й іншим закладам центральних районів України та Лівобережжя Дніпра, особливо з середини XVII ст., коли слобідські землі було поділено на п'ять адміністративних полків (Харківський, Охтирський, Сумський, Острозький, Ізюмський). До середини XVIII ст. в усіх українських полках нараховувалася 951 школа. Полкові школи підпорядковувалися Генеральній полковій канцелярії, яка координувала їхню діяльність і забезпечувала викладацькими кадрами. Відомо, що за особистим розпорядженням цього відомства на вчительську працю в ці заклади було направлено вчителів співів і регентів Д.Поморського, О.Брежинського, Ф.Яворівського, П.Валькевича та ін. Школа отримувала назву тієї церкви, до якої належала. У них навчали нотного співу, а деякі співаки згодом влаштовувалися навіть у відомі авторитетні колективи.

У 30-ті рр. XVIII Глухів стає одним з провідних центрів на Україні, де найкраще було організовано набір та навчання півчих, яких згодом відправляли до Москви і Петербурга. В цьому питанні саме діючі глухівські приходські школи відігравали роль базової підготовки хлопчиків. Глухівська школа відігравала важливу просвітницьку роль. Вона була також першим спеціальним музичним закладом на території країни і досвід її став здобутком співацького, інструментального та хореографічного студіювання при Петербурзькому дворі, де вчилися та виховувалися класики хорової музики Д.Бортнянський, М.Березовський, автори музичних творів М.Полторацький, Г.Головня, Г.Сковорода та ін. Діяльність музичної школи в Глухові плідно вплинула на розвиток вітчизняної музичної освіти, значною мірою сприяла зміцненню українсько-російських культурних зв'язків першої половини XVIII ст.

Музична освіта в галузі хорового мистецтва в основному спрямовувалася на культові потреби, авторитет яких підтримувала феодална знать зі всією розвиненою системою суспільно-релігійного життя того часу. Особливу роль відігравали монастирі, в них приділяли серйозну увагу вдосконаленню співу і нотного навчання. Найпомітнішими серед них були Видубицький монастир, заснований

ще в X ст., Флорівський – з 1566 р., Братсько-Богоявленський з 1615 р. та ін. У XVII – першій половині XVIII ст. зросла кількість освічених монастирських півчих, регентів, вчителів, переписувачів книг і нотних збірників, які водночас були хрестоматіями і навчальними посібниками. За ними вчилися співати і засвоювали необхідний матеріал. Їхні упорядники добре знали музичну грамоту, порядок викладу піснеспівів, техніку письма. Належний рівень спеціальної підготовки вимагався й від півчих [4, с. 13–18].

В.Іванов зазначає, що з кінця XVII ст. навчання хорової справи поширюється і в українських навчальних закладах загального типу. Проте воно не відзначалося спеціальною мистецькою спрямованістю і серед інших обов'язкових предметів посідало не перше місце. Ці заклади у різних місцях України за своєю структурою і змістом навчального процесу не були однаковими. На Правобережжі переважно функціонували уніатські і католицькі школи, василіанські єзуїтського спрямування, домініканські, тринітарські. На Лівобережжі дедалі більше зростала роль колегіумів.

Навчання музики в навчальних закладах України здійснювалось на фоні протиставлення національних мистецьких традицій іноземним впливам і насадженням культури римсько-католицької церкви. Так, відстоюючи власні позиції, папсько-цесарський місіонер Геральд у 1698 р. писав з Москви своєму патронуві Ф.Дубському про необхідність навчання дітей музики за своїм зразком, а в листі 1699 р. єзуїта Ємоліана йдеться про протилежні платформи навчальних закладів орденів і вітчизняних шкіл.

Відкриття шкіл, що ґрунтувалися на вітчизняних культурних традиціях, мало величезне значення для поширення в Україні музично-просвітницької справи. Цьому сприяли широкі хвилі народного і професійного просвітництва, пробудження, що настало у літературі і мистецтві, дедалі зростаючий інтерес простих людей до національного в усіх сферах суспільного життя. Значною подією була реорганізація в 1701 р. Києво-Могилянського колегіуму в академію, здійснена за відповідною грамотою Петра I. Навчання співу там мало стійкий характер і полягало у засвоєнні гласового знаменного розспіву і партесної музики. Академія як заклад вищого типу, а разом з тим і Київ, ставали одним із значних культурно-просвітницьких центрів України. Сюди звідусіль стікалися талановиті співаки і музиканти. Поряд з Київською академією було створено інші заклади, де

відводилося належне місце навчанню музики. Так, у 1700 р. у Чернігові на основі старої Новгород-Сіверської школи відкрився колегіум. З матеріалів XVIII ст. дослідниці Н.Білозерської впливає, що одна з причетних до цього закладу "муз" визначала мистецтво співу та гри на інструментах. Про те, що цій справі приділялася неабияка увага, свідчать малюнки "муз", які належать художникові А.Максимовичу (зображення юнака в простій чоловічій сорочці і козацькій шапці, який грає на п'ятиструнній кобзі, решта музикантів одягнена в жупани, вони грають на сурмах, кобзах, гусях, скрипці і басі).

У першій половині XVIII ст. певне значення мало музичне навчання у заснованих 1738 р. Переяславському і 1726 р. Харківському колегіумах. Останній, як і київський заклад, мав назву академії, оскільки його навчальний план і програма занять наближалися до вимог вищої школи. Про те, що підготовка музичних фахівців там була справді кваліфікованою, можна зробити висновок за складом педагогічних кадрів, майстерністю підготовлених вихованців. З учителів до середини XVIII ст. виділявся Макарій, з учнів – М.Єстафович, Г.Максимович, У.Филинович та ін.

У другій половині XVIII ст. навчання співів та гри на музичних інструментах набуло в Україні поширення. Особливу увагу до освічених фахівців виявляли керівники хорів та інструментальних колективів, які дедалі частіше комплектувалися грамотними виконавцями. З цією метою тривала і вдосконалювалася підготовка півчих і музикантів у різних студіях при архієрейських кафедрах, школах загального типу, монастирях, мастках вельмож. У більш широких масштабах із спеціальним статутом таке навчання проводилося в організованих музичних відділах при окремих закладах, наприклад, при Харківському колегіумі, Київській академії, а також у музичній академії, короткочасне існування якої було пов'язане з культурним життям Катеринослава та Кременчука.

Основними навчальними посібниками зі співу в селах і містах залишилися насамперед ірмологічні книги. Студіювання за ними музичної грамоти і практичного співу було основною метою навчання.

З 60-х рр. XVIII ст. Харківський колегіум стає одним з провідних музично-педагогічних центрів в Україні. У 1765 р. там було відкрито "додаткові класи", в яких вивчали музичне мистецтво. Про серйозність організації навчання свідчить рапорт від 15 березня 1771 р. вчителя Ф.Мартинця на ім'я губернатора Є.Щербиніна. З документів

видно, що для спеціальних занять на скрипках, басах, флейтах, гобоях і валторнах було вибрано 17 хлопчаків, а навчальний процес тривав щодня по 7 годин.

Фактичний матеріал про музичну освіту показує, що протягом XVII–XVIII ст. вона міцно стабілізувалася і мала дедалі більш системний характер, а на початку XIX ст. стала дуже поширеним явищем на Україні. Процес розвитку цієї важливої галузі музичної культури виявив одну з яскравих закономірностей усієї вітчизняної музичної педагогіки, а саме – єдність змісту і форми навчання і функціонування типових навчальних закладів із студіюванням у них співів та інструментальної гри. Діяльність навчальних закладів загального типу і спеціалізованого музичного напрямку створювала оригінальну і специфічну картину підготовки виконавських і педагогічних кадрів. Їх високий професіональний рівень відповідав естетичним потребам того часу. Вони відрізнялися міцними теоретичними і практичними знаннями, чіткою спрямованістю художніх інтересів, розумінням поставлених перед ними навчально-виховних завдань [4, с. 27–35].

У розвитку музичної освіти того часу все більше намічається її звільнення від феодально-церковної залежності, зв'язок з музичним життям міст. Велику роль у цьому відіграють і численні народні музиканти-професіонали, зокрема бандуристи.

Перша половина XIX ст. в галузі музичної освіти в Україні характеризується поступовим зменшенням значення виховання музикантів в колегіумах та в Київській академії. Цей останній заклад втрачає своє значення після його реорганізації в Духовну академію (1819), оскільки внаслідок цієї реорганізації звузилося його громадське значення. Припиняється існування Глухівської співацької школи, що була як дитячий відділ приєднана до Петербурзької придворної співацької капели. Викладання музики у нижчих і середніх школах обмежується церковним співом. Навчання музики в західноукраїнських областях у той час також було пов'язане з викладанням співу в школах при великих церковних хорах, що існували в таких містах, як Перемишль, Станіслав, Львів, Тернопіль, Чернівці та ін.

З розкладом феодально-кріпосницького ладу в музичному житті втрачають свою роль кріпосницькі маєтки з їх примусовими формами використання таланту артистів-кріпаків. Оркестри, капели, артисти – музиканти концентруються в містах, їх робота стає вільною, іншого характеру набирає й підготовка музичних кадрів.

Разом з цим зароджуються нові форми музичної освіти, пов'язані з відкриттям на Україні перших університетів – осередків прогресивної думки, науки, вогнищ передового мистецтва.

Важливу роль у вихованні музичних кадрів та в розвитку музичного життя відігравав Харківський університет (заснований у 1805 р.). Тут студенти за бажанням могли навчатися музики, особливо на факультеті "красних мистецтв". У штаті педагогів були музиканти: теоретики, композитори. Вони навчали студентів гри на фортепіано або на оркестрових інструментах. Із студентів складався хор і оркестр, який виступав з виконанням навіть великих оркестрово-хорових творів. Заслуговує на велику увагу видання у Харкові в 1818 р. підручника "Теория музыки, или Рассуждение о сем искусстве, заключающее в себе историю, цель и действие музыки, генерал-бас, правила сочинения композиции, описание инструментов, разные роды музыки и все, что относится к ней в подробности. Сочинено в России и для русских Густавом Гесс де Кальве – доктором философии Императорского университета". В цій книзі, розрахованій на студентів, подано було відомості не тільки з музично-теоретичних дисциплін, а й цікаві та важливі матеріали про музичне життя в Росії, зауваження про народну пісню. Ця книга, що стала бібліографічною рідкістю і мала для свого часу велике значення, і досі зберігає історико-пізнавальну цінність.

Невеликі музичні школи існували при міських оркестрах, зокрема при Київському магістратському оркестрі (існував з 1768 р. при Київському озброєному корпусі міщан і купців, з 1820 р. перейшов у відання Київського магістрату). Викладення музики і співу впроваджувалося у жіночих навчальних закладах, зокрема у пансіонах, таких як Київський, Полтавський та інші, де працювали видатні для того часу педагоги Й.Вітвицький, А.Єдлічка, пізніше М.Лисенко. Своєрідним і досить розвиненим явищем були роз'їзні вчителі музики, що обслуговували не тільки поміщицькі й буржуазні кола, а й представників численної інтелігенції в містах України. Як зазначає О.Шреєр-Ткаченко, на зміну формам навчання музики в закритих навчальних закладах, підпорядкованих великою мірою завданням обслуговування верхівки феодального суспільства, народжувалися нові, більш демократичні, пов'язані з розвитком музичного життя міст [5, с. 194–196].

Відносно широке розповсюдження музичного навчання в Україні у першій половині XIX ст. значною мірою служило ґрунтом для розвитку музичного професіоналізму. Мережа спеціальних музичних

навчальних закладів з'явилася пізніше, у другій половині XIX ст., їх виникнення пов'язане з діяльністю музичних товариств, зокрема, Російського музичного товариства.

З другої половини XIX ст. відділи РМТ відкриваються майже у всіх великих містах України. Діяльність відділів розвивалася, в основному, у двох напрямках: організація концертного життя і створення сітки спеціальних музичних навчальних закладів. При відділах РМТ було відкрито музичні школи, з яких пізніше вийшло багато музикантів-виконавців, педагогів, теоретиків.

У Києві – найважливішому музичному центрі України – у 1864 р. працювали музичні курси, де викладали місцеві любителі. У 1868 р. відкрилася музична школа, яку 1883 р. було перетворено на музичне училище.

Л.Архімович зазначає, що, незважаючи на організаційні неполадки, фінансову незабезпеченість, а спочатку навіть відсутність власного приміщення, справа музичної професійної освіти у закладах РМТ розвивалася досить успішно. У Києві цьому сприяла енергійна діяльність директорів Л.Альбрехта (з 1875 р.) і, особливо, В.Пухальського (з 1877 р.), який став і першим директором Київської консерваторії. Покращувався склад педагогів (на той час працювали: О.Шевчик – скрипка, О.Казбірюк та Є.Риб – теорія, Г.Ходоровський, В.Пухальський, О.Штосс-Петрова – фортепіано), влаштовувались учнівські вечори і публічні іспити. Було введено оркестровий, хоровий, оперний класи, зростала кількість учнів, змінювався і поступово демократизувався їх соціальний склад, підвищувався професійний рівень випускників.

Наприкінці XIX ст. передові представники музичної громадськості неодноразово піднімали питання про відкриття на Україні вищих музичних навчальних закладів, зокрема про перетворення Київського музичного училища на консерваторію. Консерваторія у Києві була відкрита тільки у 1913 р., у час відзначення 50-річного ювілею Київського відділення РМТ. Серед професорів консерваторії працював Р.Глієр.

У Харкові музичні класи відкрилися 1871 р. і були перетворені у 1883 р. на музичне училище. Незмінним директором його був І.І.Слатін, який вів також клас фортепіано. У числі педагогів працювали: Р.В.Геніка – теорія, А.Ф.Бенш – фортепіано, Ф.Бугамеллі – спів та ін.

У Одесі музичні класи РМТ було відкрито у 1886 р. на базі школи Одеського музичного товариства, де директором був Д.Климов. У них зосередилися кращі музичні сили міста. У 1897 р. музичні класи реорганізовано у музичне училище, а у 1913 р. – в консерваторію.

У Полтаві відкрито музичні класи у 1902 р., а через два роки їх перетворено на музичне училище на чолі з директором Д.Ахшарумовим.

Зважаючи на гостру нестачу кадрів, особливо викладачів хорового співу, у Харкові, Одесі, Херсоні, Полтаві та інших містах при відділах РМТ відкриваються підготовчі курси.

За прикладом Безплатної музичної школи, створеної у Росії (у Петербурзі), в Україні відкривалися загальнодоступні музичні класи: у Києві – так звані Безплатні елементарні класи хорового співу (1869 р.) під керівництвом О.Губерта та Народний недільний клас хорового співу (1874 р.).

Багато допомагали музичним навчальним закладам в Україні видатні російські музиканти – А.Рубінштейн, П.Чайковський, М.Римський-Корсаков, С.Танєєв, О.Глазунов, С.Рахманінов. Вони цікавилися постановкою педагогічної роботи, давали поради, виступали з концертами на користь училищ, матеріально підтримуючи їх [1, с. 175–178].

В історії становлення музичної освіти на Західній Україні друга половина XIX ст. позначена розгортанням музично-освітньої роботи та активізацією хорового руху. Осередками хорового співу були переважно такі навчальні заклади, як гімназія та семінарія, а також функціонування музично-хорових товариств: "Боян", "Бандурист" та ін. Фундаторами й керівниками були А.Вахнянин, Ф.Колесса, С.Людкевич, Д.Січинський. З метою координації творчої співпраці різних музичних інституцій у 1903 р. було засновано "Спілку співацьких і музичних товариств" (з 1907 р. перейменовано в "Музичне товариство імені Миколи Лисенка").

Особливістю становлення й розвитку музичної освіти на західноукраїнських землях у цей період було те, що вона залежала переважно від стану хорової музики та її пропаганди. Навколо останньої концентрується багато митців, формується виконавство, виникають музичні школи, культурно-освітні товариства [2, с. 390–394].

Слід відзначити, що значну музично-освітню роль у кінці XIX – початку XX ст. відігравали музичні школи, що за часом виникнення є найдавнішими. Навчання і практика церковного співу стали у цих школах обов'язковою самостійною шкільною дисципліною. Музичні заняття у вигляді уроків церковного співу вважались обов'язковими лише в початкових класах. У середніх навчальних закладах, де ставились завдання певної професійної підготовки дитини (гімназії, реальні, технічні, сільськогосподарські училища) уроки співів до навчальних планів не включались.

Перші роки ХХ ст. означилися початком педагогічної діяльності С.П.Людкевича, який особливу увагу приділяв проблемам музично-естетичного виховання школярів. Визначну прогресивну роль у розвитку музичної освіти та культури України відіграла Музично-драматична школа, заснована у Києві М.В.Лисенком восени 1904 р.

С.С.Горбенко вважає, що 20-ті рр. ХХ ст. відзначаються змістовністю гуманістичних ідей та практичних дій у галузі музичної освіти учнів. Видатні музичні діячі першої чверті ХХ ст. П.Л.Блонський, В.М.Шацька, Б.Л.Яворський, Б.В.Асаф'єв, М.Д.Леонтович, К.Г.Стеценко, В.М.Верховинець та інші залишили нам у спадок скарбницю прекрасних музично-педагогічних ідей. У 20–30-ті рр. ХХ ст. сформувалася провідна теорія всебічного комплексного виховання дітей, викристалізувалися основні види музичної роботи з ними – слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, музикування в шумовому оркестрі [3, с. 236].

Отже, проблема масової музичної освіти в Україні – важлива і багатовимірною. Процес розвитку музичної освіти школярів неодноточний і суперечливий, що спонукає до критичного осмислення стану цієї освіти в сучасній школі, вияву суперечностей і тенденцій її оновлення у ракурсі ретроспективного аналізу історичних подій.

Література

1. Архимович Л. Б. Очерки по истории украинской музыки / Л. Б. Архимович, Т. И. Карышева, Т. В. Шеффер, А. Я. Шреер-Ткаченко. – К. : – Мистецтво, 1964.
Ч. 1. – 1964. – 303 с.
2. Булат Т. П. Історія української музики / Т. П. Булат, М. М. Гордійчук, С. Й. Грица та ін. – К. : Наукова думка, 1989.
Т. 2. – 1989. – 164 с.
3. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти : [навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання] / С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с.
4. Іванов В. Ф. Співацька освіта в Україні. Х–ХVІІІ ст. / В. Ф. Іванов. – К. : Вища шк., 1992. – 71 с.
5. Шреер-Ткаченко О. Я. Історія української музики / О. Я. Шреер-Ткаченко. – К. : Муз. Україна, 1980 с.
Ч.1. – 1980. – 196 с.

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ФОРТЕПІАННОГО ВИКОНАВСТВА НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ВІДЕНСЬКИХ КЛАСИКІВ

Ляшенко Т.В.

У статті висвітлюється специфіка роботи у класі основного інструменту мистецьких факультетів на прикладі опанування творів віденських класиків. Розкриваються основні питання теорії та методики гри на фортепіано, розглядаються шляхи підвищення якості виконавства.

Серед різноманітних проблем модернізації національної вищої школи є проблема вдосконалення навчального процесу, спрямованого на підготовку високоосвіченого, професійно підготовленого фахівця. Одним із важливих завдань сучасної вищої школи є створення необхідних умов для розвитку творчого потенціалу та розширення інтелектуального кругозору студентів.

Інструментально-виконавська підготовка є невід'ємною складовою багатогранної системи музичної освіти, яка набувається на мистецьких факультетах українських вищих навчальних закладів. В сучасних умовах навчально-виховного процесу основна увага педагогів-практиків (а саме до них відносяться педагоги, які викладають виконавські дисципліни), зосереджується на теоретичних і практичних аспектах освіти, що забезпечують можливість творчого зростання та подальшої самореалізації студентської молоді.

Опанування здобутків фортепіанного мистецтва має особливо велике значення для підготовки майбутніх учителів музики, які повинні

закладати основи мистецької культури у школярів. Адже володіння грою на музичному інструменті, зокрема фортепіано, необхідна умова педагогічної діяльності у сучасних дитячих навчальних закладах. Постановка і з'ясування цих питань визначають **актуальність** цієї статті.

Її мета – на прикладі розучування творів віденських класиків показати педагогічні підходи, що сприяють підвищенню ефективності виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів.

У музичній педагогіці проблеми інструментально-виконавського розвитку на зразках творчості віденських класиків завжди було і залишається актуальним і пріоритетним напрямом у навчальному процесі. Питання методичного та теоретичного змісту щодо покращання підготовки піаністів неодноразово висвітлювались у працях провідних педагогів і виконавців різних країн О.Алексеева, А. Гольденвейзера, Н.Голубовської, Г.Нейгауза, Н.Кашкадамової та ін.

Музика віденських класиків є невичерпним джерелом для роботи зі студентами у класі основного інструменту. Всі без винятку твори композиторів означеної доби мають неабиякі художні якості, і це робить їх привабливими для використання у навчальному репертуарі. Ці твори цікаві й тим, що відкривають студентам шляхи формування авторського стилю, демонструють творчі знахідки композитора, спонукають до творчих пошуків у галузі форми, тематизму, вирішення проблеми циклу тощо. Вагоме місце у навчанні посідає робота над сонатою – однією з найважливіших форм інструментального виконавства.

Загальновідомо, що жанр клавірної сонати пройшов інтенсивний процес становлення протягом XVII – початку XVIII ст. Музичними творами, на яких ґрунтувався жанр сонати, стали сюїти, партити, варіації, передкласичні сонати італійських композиторів тощо. Фактичними авторами перших сонат для клавіра стали Б.Паскуїні та його знаменитий учень Доменіко Скарлатті. У педагогічній практиці часто використовуються твори цих композиторів. Втім, у процесі навчання особливого значення набуває вивчення сонат саме віденських класиків. Перевага віддається розучуванню першої частини сонатної форми – сонатному алегро.

Впродовж навчання молоді музиканти ознайомлюються із зразками сонатного алегро Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена. Сонатне алегро формує виконавські навички та масштабність музичного мислення, готує виконавців до подальшого вивчення всіх частин циклічної сонатної форми.

Сонати віденських класиків ознайомлюють учнів та студентів з особливостями музичної мови, фортепіанним письмом епохи класицизму, виховують чуття класичної форми, ритмічну стійкість виконання.

Завдання, які стоять під час роботи над сонатним алегро, спрямовані на пізнання нового структурного, динамічного та артикуляційного аспектів музичної форми і мови. У фортепіанних сонатах віденських класиків формується нове інструментальне письмо, породжене не тільки можливостями молоточкового інструменту. У першу чергу це виявлення у фактурі істотних рис музичної мови класицизму: струнко організованої функційної гармонії як основи розвитку в формі твору; наспівної мелодії як головного виразового засобу; рівномірної акцентованої метричної пульсації як важливого впорядковуючого фактора [4, с. 277]. Якщо у дитячих музичних закладах учні лише загально орієнтуються у матеріалі, то надалі, обираючи професію музиканта, вони мають можливість повніше розкривати і виявляти моменти підпорядкування формотворчих засобів у цілій лінії розвитку музичної думки.

Як показує досвід, найбільш проблемні питання у виконанні сонатного алегро пов'язані з великою увагою і навіть глибоким проникненням у окремі розділи форми, що призводить до втрати відчуття цілісності та наскрізної лінії розвитку музичного матеріалу. У студентів з'являються темпо-ритмічна нестабільність, що, як правило, приводить до технічних помилок, невиправданих динамічних та агогічних відступів. Саме ці виконавські труднощі та недоліки завжди повинні бути в полі зору викладача.

При початковому ознайомленні із сонатним алегро викладач повинен разом зі студентом проаналізувати і допомогти осмислити його структуру (експозиція, розробка, реприза), потім поступово вимальовувати контури й образні характеристики основних партій (головної, побічної, заключної).

У процесі роботи над сонатним алегро студент усе більше залучається до пізнання складних тематичних зв'язків, які відбуваються в музичному матеріалі. Разом з викладачем він повинен розібратись у принципах єдності й контрастності, що виявляються в інтонаційній, ритмічній, ладотональній та фактурній будові.

При ознайомленні з текстом увагу студента необхідно спрямувати на усвідомлення образної різнобарвності між великими епізодами твору, адже в основі сонатного алегро закладений принцип контрасту, що впливає на засвоєння цієї форми. Робота повинна бути

спрямована на вдосконалення і розвиток швидкої слухової реакції у процесі виникнення в музиці постійних змін образних станів, добору відповідних звукових та артикуляційних рішень.

При вивченні сонатної форми виконавські втілення невід’ємно пов’язані з основними етапами будови та інтерпретації твору. Розглянемо основні структурні ознаки, на які потрібно звернути увагу у процесі роботи над творами великої форми:

- усвідомлення студентом процесуального розвитку твору; осмислення логічної побудови сонати (початок – експозиція, розвиток – розробка, підсумок – реприза);
- визначення вагомості взаємодоповнюючих тем (партій) та їх ролі у структурній побудові сонатного алегро;
- розуміння контрастного співставлення музичного матеріалу та постійного тонального змінення;
- пошук динамічного забарвлення у розкритті образно-емоціонального змісту сонати.

Безумовно, задля досягнення поставлених перед студентом художніх завдань необхідна кропітка робота над удосконаленням піаністичного апарату. Хоча технічний і художній аспекти виконавства взаємопов’язані і практично неподільні, але студента потрібно налаштовувати на виокремлення цих двох видів роботи в процесі самостійної підготовки.

Спробуємо назвати принципово важливі технічні аспекти виконавства, на яких потрібно акцентувати увагу студента. У творах віденських класиків особливості виконання ґрунтуються на основних музично-утворюючих складових: артикуляційна організація, темпоритмічне відчуття, знання стильової мелізматика, педалізації тощо. Усвідомлення і прагнення до точного відтворення фактури, штрихів, артикуляції, аплікатури, динаміки, агогіки допоможе сформувати всю амплітуду стилістичних характеристик музичних творів віденської епохи.

Отже, означені нами кілька напрямів виконавської роботи в класі основного інструменту на прикладі вивчення високохудожніх творів віденських класиків допоможуть опанувати деякі ділянки практичних занять зі студентами. На основі вивчення жанру сонати розвиваються музично-тематичні уявлення, відбувається усвідомлення структурної, процесуальної побудови, розширюються динамічні грані виконання.

Крізь призму музичних творів відповідної доби поглиблюються знання історико-культурного розвитку, які синтезуються з сьогоденною культурою та сучасним світом почуттів. За висловом відомого

піаніста Меркулова: "Необхідно прагнути до того, щоб досягнути хоча б якогось синтезу традицій і відчуття сучасності, пізнання стилю і живого почуття" [1, с. 238].

І нарешті, подальша розробка питань методико-теоретичного змісту на прикладах роботи з конкретним різножанровим педагогічним репертуаром як науковцями, так і викладачами-практиками, сприятиме появі нових форм, виробленню інноваційних підходів, озвучуванню яскравих ідей та вдосконаленню їх у музично-навчальному процесі.

Література

1. Гизекинг В. Интерпретация Баха на современном рояле / В. Гизекинг // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М., 1975. Вып. 7. – 1975. – С. 235–238.
2. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве / Н. Голубовская. – Л. : Музыка, 1985. – С. 101–116.
3. Гольденвейзер А. О Моцарте и исполнении его фортепианных произведений / А. Гольденвейзер // Пианисты рассказывают. – М. : Музыка, 1990. Вып. 1. – 1990. – С. 155–158.
4. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішнострунних інструментах / Н. Кашкадамова. – [2-ге вид., випр., доп.]. – К. : Освіта України, 2009. – 415 с.
5. Меркулов А. Редакция клавирных починений Гайдна и Моцарта и проблемы стиля интерпретации / А. Меркулов // Музыкальное исполнительство и педагогика : сб. статей. – М., 1991. – С. 155–189.

ТВОРЧИСТЬ КОМПОЗИТОРІВ НІЖИНА В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОУКРАЇНСЬКИХ МУЗИЧНО-ОСВІТНІХ ТРАДИЦІЙ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Кавунник О.А.

Стаття присвячена розгляду творчості ніжинських композиторів як важливої складової функціонування музично-освітніх культуротворчих традицій у музичному середовищі м.Ніжина ХХ – початку ХХІ ст.

Композиторська творчість митців Ніжина становить важливий музично-освітній концепт у розвитку жанрів національної вокально-хорової, камерно-інструментальної, оркестрової музики. Представни-

ки цієї галузі музичного мистецтва становлять приклад творчо-потенційного розвитку Ніжина як культурного соціо-локусу Чернігівщини.

Метою статті є висвітлення соціотворчих портретів старшої, середньої, молодшої генерації місцевих композиторів у контексті культуротворчих процесів у музичному житті міста 1960-х рр. XX – початку XXI ст. Друковані та рукописні твори ніжинських авторів-аматорів і професіоналів переважно в жанрах камерно-вокальної, камерно-інструментальної, оркестрової та хорової музики стверджують їх значущість у збагаченні різножанрової національної композиторської спадщини творами сакральної духовної музики, піснями для дітей молодшого й середнього шкільного віку для солістів-вокалістів, інструменталістів, вокальних ансамблів (дует, тріо), хорових, оркестрових колективів.

Авторські пісні, аранжування й транскрипції фольклорних зразків та творів класичної і сучасної музики, здійснені місцевими композиторами, збагачують концертний репертуар музичних колективів міста. Так, чимало пісень І.Синиці на вірші поетів М.Самка, А.Шкуліпи є в репертуарі фольклорно-сценічного гурту "Народна криниця". Пісні І.Синиці, Л.Міклушова, О.Спіліоті входять до репертуару дитячого зразкового хору "Сяйво" Ніжинської дитячої музичної школи. Цікаву сторінку в репертуарі молодіжного хору "Світлич" НДУ ім. Миколи Гоголя становлять твори В.Іконника, М.Шумського.

Композиторська діяльність ніжинських авторів сприяє вихованню музично-естетичних смаків слухачької аудиторії: дитячої, студентської, дорослої. Так, пісні І.Синиці на вірші М.Самка "Мое босоноге дитинство", "Древній Ніжин", "Козацький шлях", "Ой лелеки, лелеченьки", "Червона калина", пісні Л.Міклушова на вірші Є.Галинського "Поліський край", "Мамо", "Україна моя" в ніжинських слухачів викликають почуття власної значущості, гордості за рідне місто.

Передумови розвитку композиторської творчості органічно пов'язані з розвитком музичної освіти в НДУ ім. М.Гоголя. Цьому сприяли перші викладачі кафедри музики і співів філологічного факультету, який студенти шанобливо ще у радянську добу називали "Толстой с гитарой". Викладачі старшої генерації, як-от М.К.Мельник (1922–1997), В.М.Іконник (1929–2000) органічно поєднували педагогічну, концертно-виконавську діяльність з композиторською творчістю. У архівах зберігаються матеріали про значення цих знаних хормейстерів для розвитку музичної освіти України, проте май-

же не висвітленою лишається їх композиторська творчість. Наприклад, маловідомі музичній громадськості Ніжина композиції В.Іконника – автора низки хорових мініатюр. Митець як хормейстер з великим концертно-виконавським досвідом писав твори для хору *a capella* та для хору з супроводом, хорові обробки народних пісень (українських, словацьких, хорватських, білоруських), пісні для шкільного репертуару. Особливу художню значущість для ніжинців становить хор "Ніч" на текст М.Гоголя, написаний В.Іконником у Ніжині в 1961 р. Відродження твору відбулося завдяки хору "Світлич", який виконав його в 1993 р., під час свого першого концерту.

Майже невідома музичній громадськості композиторська творчість Миколи Кононовича Мельника – викладача хорового диригента, керівника оркестру народних інструментів музично-педагогічного факультету тодішнього інституту. У власному архіві музиканта зберігаються рукописи оркестрових партитур 1970-х рр.: "Студентська застольна", "Хлопчача лірична". Перший твір М.Мельника-композитора "Пісня про курчаток" для молодших школярів був написаний ще 1957 р., коли автор був студентом Київської консерваторії ім. П.І.Чайковського. Того ж року він отримав грамоту за підписом ректора і голови вченої ради Київської консерваторії А.Штогаренка за збірку п'єс для дитячого хору *a capella*. У збірці приваблюють образно-тематична змістовність, зручність вокально-хорової теситури пісень, розрахованих на дитячі голоси. Вона містить три твори М.Мельника: "Пісня про курчаток", "А я у гай ходила" (на вірші П.Тичини), "Ми – маленькі дударі" (на власні вірші) та п'ять обробок українських народних пісень: "Вийди, вийди, сонечко", "Ой єсть в лісі калина", "Ой на горі жито", "Ой ну люлі, коточок", "Щебетала пташечка" (аранжування солоспівів Я.Степового).

Наголосимо на продовженні автором музично-естетичних традицій М.Лисенка, Я.Степового в розвитку національної вокально-хорової літератури для дітей, що простежується у створенні виразної вокально-інтонаційної фактури, ясного голосоведенні, використанні звукозображальних прийомів, як, наприклад, у пісні "А я у гай ходила". Саме цей твір М.Мельника отримав II премію Спілки композиторів УРСР як кращий для шкільного хору. У 1963 р. М.Мельник – уже викладач музично-педагогічного факультету – отримав позитивний відгук з республіканського методичного кабінету художнього виховання дітей Міністерства освіти УРСР за збірку пісень для шкільного та позашкільного дитячого хору "Ку-ку". У збірці "Пісні

самодіяльних композиторів Чернігівщини", виданій у 1967 р., надрукована пісня М.Мельника "Над поліським краєм", присвячена красі рідної землі.

Формуванню композиторської практики М.Мельника сприяли творчі контакти з видатним українським композитором і музикознавцем П. Козицьким. Певну значущість для розвитку композиторського хисту мали зустрічі М.Мельника з композиторами Арамом Хачатуряном, Дмитром Кабалевським, Георгієм та Платоном Майбородами, які приїжджали до Ніжина в 1960-х рр.

До кола ніжинських композиторів певною мірою як таких, що працювали в Ніжині, можна віднести Валентина Володимировича Дубравіна (1933–1995) й Олександра Дмитровича Незовибатька (1918–1977). На період роботи в Ніжині вони вже мали власний авторський доробок. Зокрема, ознайомитися з творчою спадщиною О.Незовибатька можна в бібліографічному покажчику викладачів Ніжинської вищої школи, укладеному співробітником фундаментальної бібліотеки університету Л.Гранатович [1, с. 163]. Так, працюючи у 1972–1976 рр. на музично-педагогічному факультеті, О.Незовибатько мав 20 різножанрових творів, серед яких "Фантазія" для бандури з оркестром народних інструментів, вокально-хореографічна сюїта "Співає Україна", п'єси, прелюдії, варіації для бандури й цимбал, солоспіви.

Якщо про творчість О.Незовибатька є публіцистичні матеріали, то про доробок члена Спілки композиторів України, професора, фольклориста, композитора В.В.Дубравіна можна дізнатися лише з довідника "Спілка композиторів України" та власного архіву музиканта, який після його смерті зберігає дружина В.Г.Дубравіна. В результаті образно-тематичного аналізу спадщини музиканта відомо, що він працював у жанрах камерно-вокальної, інструментальної, оркестрової музики. Так, серед його перших творів: "Концерт для голосу з оркестром" (1958 р.), романси "Хто б не хотів багато літ", "Під звуки вальсу" (1968 р.). У 1970-х рр. ним було створено "Марш ракетників" для духового оркестру, романси "Яка спокійна ти, Десна" на вірші О.Ющенко, "И тополя уходят" на вірші Гарсія Лорки. Популярністю в юних виконавців користувалися збірки пісень "Співає школа", "Вам, щасливі діти", "Піонерська сюїта" (1976 р.) та створений у 1975–1976 рр. фортепіанний цикл "Шкільний маскарад", до якого входили, зокрема, п'єси "Зелені патрулі", "На перерві", "На відпочинку".

Під час проведення в 2003-му і 2008-му рр. у НДУ ім. Миколи Гоголя вечорів пам'яті В.Дубравіна, викладачі факультету культури і мистецтв університету виконували вокальні та інструментальні твори митця. Зокрема, романс "Яка спокійна ти, Десна" прозвучав у виконанні старшого викладача кафедри вокально-хорової майстерності Н.Крутько. У виконанні вокального тріо у складі студенток Т.Клюйко, О.Бобрової, Т.Горохової прозвучав романс "И тополя уходят". "Юнацький марш" виконала старший викладач кафедри вокально-інструментальної майстерності, піаністка О.Гроздовська, фольклорні обробки заспівав студентський гурт філологічного факультету університету "Калинонька" (х/к В.Полянський).

На межі ХХ–ХХІ ст. значно активізувалася творчість композиторів-аматорів Ніжина середньої генерації, в ряду яких Іван Іванович Синиця (1936 р.н.), Леонід Міклушов (1955 р.н.), Микола Шумський (1960 р.н.), Андрій Тишков (1963 р.н.). Музичному загалу міста добре відоме ім'я Миколи Петровича Середи (1945–2003). Він сприяв розвитку пісенного жанру, створивши близько 30 пісень, що нині зберігаються в рукописах. У 1990-х рр. "Пісня про Ніжин" М.Середи на вірші А.Шкуліпи стала улюбленим твором ніжинців, лунала в радіоефірі. Великою популярністю користується оркестрова фантазія "Летіла зозуля", яку з успіхом під керівництвом М.Шумського виконує студентський оркестр народних інструментів НДУ ім. М.Гоголя. Викладач і композитор М.Середа лишив по собі пам'ять обдарованого композитора-аматора.

У музичному житті міста визнаним авторитетом користувався викладач НДПУ ім. М.Гоголя, уродженець Ніжина Олександр Михайлович Худотеплий (1948–2006). Після закінчення музично-педагогічного факультету Ніжинського університету він став викладачем теоретичних дисциплін, керівником факультативу з композиції. Від 1987 р. він викладав в училищі культури і мистецтв ім. М.Заньковецької. Водночас композиторська творчість становила важливу частину його мистецького життя. Багато романсів О.Худотеплого виконували провідні солісти Ніжина. Його інструментальні твори включено до навчальних програм студентів-баяністів НУКіМ ім. М.Заньковецької, студентського оркестру народних інструментів під орудою М.Шумського.

Кількісна сторона творчого доробку названих авторів різна, проте однаково свідчить про зацікавленість кожного в композиторській творчості як органічній формі власного мистецького буття. Більшість

з них поєднують педагогічну й наукову діяльність з композицією. Зокрема, цікавою сторінкою музичного життя Ніжина є творчість Леоніда Міклушова, в минулому – випускника музично-педагогічного факультету НДПУ ім. Миколи Гоголя, а нині – концертмейстера, викладача класу фортепіано НУКіМ ім. М.Заньковецької. Жанрове розмаїття його творчості представлене двома векторами: джаз і дитяча тематика. Закоханий у мистецтво джазменів О.Лундстрема, А.Петрова, музикант пише яскраві аранжування й фантазії для тромбона та для ксилофона на теми латиноамериканських танців, які викликають захоплення у слухачів на численних концертах у Ніжині, містах Чернігівщини. Джазову лексику він привносить у вокальні композиції для юнацької аудиторії, чим зацікавлює хористів зразкового дитячого хору "Сяйво". Так, хорова розкладка твору композитора Дюка Елінгтона "Сі джем-блюз" стала музичною "фішкою" колективу, а весняно-сонячна й прозора-грайлива пісня "Прийшла весна" Л.Міклушова у виконанні "Сяйва" збагачується музично-театральними та сценічно-хореографічними ефектами, що сприяють створенню на концерті атмосфери світла й радості. Поряд з цим він пише пісні, сповненні почуттями любові до рідної землі: "Поліський край" (сл. Е.Галинського). Із піснею "Мамо" (сл. Е.Галинського) п'ятикласниця Анастасія Шалай у 2005 р. стала лауреатом (I місце) міжнародного пісенного конкурсу "Данко", що відбувався в Одесі. З піснею "Україна моя" (сл. Л.Міклушова) на Всеукраїнському пісенному конкурсі у м.Дніпропетровську виступала учениця музичної школи Яна Грек.

Мистецькому загалу Ніжина, Чернігівщини добре відомі вокальні, хорові та інструментальні твори Івана Івановича Синиці – викладача училища культури і мистецтв ім. М.Заньковецької, від 1984 р. члена секції самодіяльних композиторів Національної всеукраїнської музичної спілки. Під час навчання на оркестровому факультеті Київського національного університету культури і мистецтв він набув певний досвід з композиції на факультативі у класі композитора Юрія Шамо. Тоді ж з'явилися перші студентські опуси. Наступні твори були написані вже у Ніжині, де він з 1974 р. став працювати викладачем народних інструментів НУКіМ ім. М.Заньковецької. Педагогічна діяльність, фольклорні експедиції упродовж трьох десятиліть у районах області, численні концерти, конкурси, міжнародні фестивалі з народно-сценічним гуртом "Народна криниця" в Україні, Росії, Білорусі, Німеччині стали для композитора могутнім імпульсом творчого натхнення.

Жанровий спектр творчого доробку І.Синиці розмаїтий. У 1980–90-х рр. ХХ ст. ним написані солоспіви й хори, твори української сакральної музики на канонічні тексти, хорові обробки українських народних пісень, аранжування для народного інструментального ансамблю. Вони представлені у двох вокально-хорових збірках: "Літургійні та церковні піснеспіви" [2, с. 74] й "Україно, твоє соло-в'їно!" [3, с. 129]. Вони – результат плідної виконавської, диригентської та фольклористичної діяльності митця у царині пісенно-хорової творчості, обізнаності у жанрах сучасної української ліричної пісні, академічної та духовної хорової музики. Суттєво зазначити, що піснеспіви Божественної Літургії виконуються церковним хором "Воскресіння" під час служби у ніжинському кафедральному соборі Всіх Святих УПЦ КП.

Друга пісенно-хорова збірка композитора "Україно, твоє соло-в'їно" 2005 р. містить обробки українських народних пісень та авторські твори загальною кількістю 29 номерів. Це fuga "За Україну" на вірші М.Вороного, присвячена пам'яті героїв Крут, "Поліська привітальна" (слова С.Реп'яха), пісні про рідне місто "Древній Ніжин" (сл. М.Самка), "Ніжинський вальс" (сл. О.Світлішого). Композитор прагне втілити у них духовний світ людини, сповнений почуттям любові до матері, родини, рідного краю. Є твори про сирітську долю – "Летить галка через балку", "Заспівай мені, мамо" (сл. В.Шишкова), про батьківський поріг – "Ой, лелеки-лелеченьки" (сл. М.Самка). У такому контексті творів автора простежуються сталі традиції камерно-вокальної творчості українських композиторів, особливості національного світогляду й народна ментальність. Різноманітні й проникливі образно-емоційні настрої та почуття втілено в солоспівах, хорових творах а capella та хорах з інструментальним супроводом (баян, фортепіано), обробках народних пісень.

Значна кількість ліричних пісень присвячена почуттю кохання: "Відігрій мою душу" на вірші Ст.Маринчика, "Чи може жінка без любові" на слова Л.Жмуренко. Солоспів "Моє босоноге дитинство" на вірші Ст.Маринчика привернув увагу народного артиста України В.Буймістра, який включив твір до свого репертуару і неодноразово виконував по національному радіо. Названі твори часто звучать зі сцени у виконанні музичних колективів Ніжина – хору "Сяйво", вокалісток Л.Щотки, Н.Крутько.

Друга частина збірки – 34 фольклорно-експедиційних записів 1967–1989 рр. та обробки народних пісень: обрядових (веснянки, ку-

пальські), весільні, рекрутські, жартівливі. Про кожну І.Синиця наводить паспортні дані: рік запису, місце, як-от: Носівський, Менський, Ріпкінський, Новгород-Сіверський, Варванський, Ніжинський райони Чернігівщини). Представлені обробки фольклорних джерел (загалом він записав понад 300 зразків) засвідчують розуміння митцем дійсної цінності народно-пісенних перлин, прагнення зберегти нащадкам скарби національного фольклору. Використовуючи загальновідомі наспіви, як-от "Не щечечи, соловейко", "Роде наш красний", "Зайчику, братчику", І.Синиця створює оригінальні музичні композиції, насичені народно-підголосковою поліфонією, темброво-регістровими барвами хорового багатоголосся.

Особливе місце композиторська творчість посідає у житті баяніста Миколи Олександровича Шумського, доцента факультету культури і мистецтв НДУ ім. Миколи Гоголя. Його захоплення композицією почалося з 1970-х рр. – часу навчання в Хмельницькому музичному училищі. Тоді за порадою викладача В.Й.Пірога, з яким М.Шумський співпрацював в ансамблі танцю "Подільничок", виникло бажання написати музичне оформлення до "Піонерського переплясу" та "Святкового вальсу". То були його перші твори, що з успіхом звучали в танцювальних композиціях ансамблю. Під час навчання у 1980–1985 рр. на оркестровому факультеті (баян) Київської державної консерваторії ім. П.І.Чайковського були написані фортепіанні твори "Прелюдія", "Фугета", "Гротеск". Органічне поєднання з 1986 р. музично-педагогічної й концертно-виконавської діяльності стали для музиканта джерелом композиторського натхнення, формою творчого самовираження. Він написав численні транскрипції творів великих та малих форм української та зарубіжної класики для студентського оркестру народних інструментів – фрагменти з опери "Кармен", симфонічної сюїти "Арлезіанка" Ж. Бізе, номерів із сюїти Є.Грига "Пер Гюнт", увертюри з музики до кінофільму "Діти капітана Гранта" М.Дунаєвського тощо.

Становленню композиторського таланту М.Шумського сприяли роки навчання у виконавській асистентурі при Київській консерваторії ім. П.І.Чайковського в класі народного артиста України, професора М.Різоля. Тісна співпраця в якості концертмейстера молодіжного хору "Світич" позначилася написанням інструментальних супроводів до хорових композицій, як-от молдавського "Жайвору", мексиканської "Bessame mucho", української "За нашим столом" у співпраці з київським композитором і баяністом В.Зубицьким.

Композиторський доробок М.Шумського на початку ХХІ ст. представлений численими обробками, транскрипціями і власними пісненими, хоровими творами. Першим у цьому списку став хор "Безбородьків дарунок" на слова Тамари Дмитрівни Пінчук, доцента кафедри педагогіки університету. Музичною візиткою ліцею при університеті став "Гімн ліцеїстів" на вірші Петра Дробота, доцента філологічного факультету університету.

Нові молоді композиторські сили міста представляють О.Спіліоті (1976 р.н.), Т.Голуб (1989 р.н.). Так, у 2006 р. ряди ніжинських авторів поповнила перша композитор-професіонал Олена Володимирівна Спіліоті. Уродженка Ніжина, випускниця музичної школи міста, вона продовжила в 1998–2003 рр. музичну освіту на композиторському факультеті Російської академії музики ім. Гнесіних у Москві. Авторка працює в жанрах інструментальної, камерно-вокальної, хорової та симфонічної музики. Твори московського періоду презентують прелюдії, варіації, токати та сюїта для фортепіано, дует для двох труб, струнний квартет. У студентські 1999–2003 рр. О.Спіліоті написала вокальний цикл на вірші О.Пушкіна, Сонату для саксофона (альт) і фортепіано. У 2009–2010 рр. побачили світ дві нотні збірки авторки, твори з яких включаються до шкільної програми викладачами ніжинської дитячої музичної школи.

Наймолодшим композитором-аматором мистецького Ніжина є Тетяна Сергіївна Голуб (1989 р.н.) – випускниця ніжинської дитячої музичної школи, теоретичного відділу Чернігівського музичного училища ім. Л.Ревуцького, нині студентка НМАУ ім. П.І.Чайковського. Творчий доробок юної співачки й композиторки становить низка естрадних пісень, серед яких "Зелена академія", "Ангел", "Пісня про пісню", "Я і ти", романсу на вірші О.Олеся "Затремтіли струни" (присвята на 60-річчя батьку). Підтвердженням композиторського хисту авторки стала перемога 2006 р. на Всеукраїнському молодіжному конкурсі авторської пісні в м.Дніпропетровську. Ряд хорових творів Т.Голуб виконує дитячий зразковий хор "Сяйво" музичної школи Ніжина. Формуванню таланту юної композиторки сприяли заняття з теорії музики, участі та перемоги в обласних музичних олімпіадах, музична атмосфера родини: мама – Наталія Голуб, викладачка класу бандури у Гоголівському університеті й батько – Сергій Голуб, керівник вищезгаданого хору "Сяйво". Їх численні виступи на концертах, виступи Тетяни як солістки "Сяйва", учасниці вокального ансамблю

музичної школи, сприяли народженню власних творчих думок. У класі вокалу вчителя С.Голуба, на репетиціях улюбленого хору вона опанувала таємниці вокального мистецтва, брала активну участь у концертах, фестивалях міського, обласного, всеукраїнського рівнів. Чималу допомогу в усвідомленні таємниць композиторської творчості Тетяні надає уже згадуваний Л.Міклушов. Знаковою для формування іміджу юної композиторки стала Всеукраїнська дитячо-юнацька мистецька акція "Зелена Академія" Спілки творчої молоді України "Ліга Артис" 2003 р., до участі в якій був запрошений хор "Сяйво". Під час концертів Т.Голуб написала пісню-гімн "Зелена академія" на слова С.Шарикіна. Нині твір з успіхом виконує хор "Сяйво". Дитяча пісня на власний текст "Розкажи, сонце, розкажи, вітре", написана 2004 р., стала улюбленою в репертуарі учнів класу естрадного співу ніжинської дитячої музичної школи.

Отже, творча спадщина ніжинських композиторів-аматорів становить невід'ємну частину музичного життя сучасного Ніжина. Композиторська діяльність як органічна складова творчого самовираження ніжинських митців свідчить про їх професійну обізнаність в особливостях композиторської практики, підтверджує важливість кожного у справі музично-естетичного й патріотичного виховання підростаючого покоління, студентської молоді, різних верств населення Ніжинщини. Дослідження мистецького надбання композиторів міста сприятиме створенню цілісної картини музичного життя міста, діячі якого підтримують розвиток національних культурно-мистецьких та музично-освітніх традицій України.

Література

1. Гранатович Л. В. Викладачі Ніжинської вищої школи : [бібліограф. покажчик] / Л. В. Гранатович. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2001. Ч. 4 : 1970–2001. – Кн. 1. – 2001. – 178 с.
2. Синиця І. І. Літургійні та церковні піснеспіви : [зб.] / І. І. Синиця. – Ніжин : Міланік, 2006. – 74 с.
3. Синиця І. І. Україно, твоєхни, солов'їно! : вокально-хорові твори для народного хору у супроводі баяну / І. Синиця. – Ніжин, 2006. – 129 с.
4. Кавунник О. А. Музиканти Ніжина : [музично-красознавчий довідник] / О. А. Кавунник. – Ніжин : Міланік, 2008. – 188 с.

ТРАДИЦІЇ СІМЕЙНОГО МУЗИКУВАННЯ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

Шейко О.

У статті аналізуються організаційно-творчі засади традицій домашнього музикування та функціонування цього виду музичної практики на Чернігівщині у другій половині ХІХ ст.

Україна має давні традиції професійної музичної освіти. Вже за часів Київської Русі музичне мистецтво відіграло активну роль у житті суспільства і розвивалося нарівні з іншими видами духовної діяльності: красним письменством, малярством, зодчеством. Значний вплив на формування професійних засад музичної освіти мали братські школи, колегами. У ХVІІІ ст. в Україні виникають спеціалізовані дитячі музичні школи, найбільш відомою серед яких стала Глухівська "Школа співу та інструментальної музики".

У ХІХ ст. відбувається певна концентрація культурно-мистецького життя. Інтелектуальний потенціал інтелігенції вимагав активного естетичного спілкування і тому дуже популярними стали салони. Салонне мистецтво відіграло важливу роль у процесі розвитку культурного рівня суспільства європейських країн, але найбільш яскраво його значення виявилось в музичній культурі Росії та України.

Метою нашої статті є аналіз організаційно-творчих засад традицій домашнього музикування та функціонування цього виду музичної практики на Чернігівщині у другій половині ХІХ ст.

У науковій практиці під терміном *салонність* розуміється сукупність музично-розважальних заходів, що відбувалися у приватних приміщеннях різних кіл населення (аристократичних, дворянських, демократичних) з відтворенням музичного репертуару, відповідного модним течіям та смакам. Дане поняття включає у себе такі види музичної практики, як бали, урочисті вечори, асамблеї, музичні товариства, домашнє музикування тощо. Поширившись у першу чергу в аристократичних салонах, захоплення музикуванням у другій половині ХІХ ст. все більше охоплювало різні верстви населення. Кожен з різновидів салону (аристократичний, міщанський, дворянський, чиновницький, молодіжний, студентський) мав свою специфіку, свій контингент, свій музичний зміст [1, с. 3–7].

Українське салонне виконавство було тісно пов'язане з практикою домашнього музикування, яке відіграло значну роль у розвитку музичної освіченості громадян. З одного боку, музичні салони давали можливість композиторам і виконавцям демонструвати свої твори у камерній обстановці, зав'язувати особисті знайомства, знаходити друзів і меценатів; з іншого боку – відбувалось ознайомлення публіки з музичними творами, що сприяло підвищенню її загальнокультурного рівня. Згодом салонна форма аматорського музикування здобувала все більш організовані форми, висуваючи потребу у кваліфікованих кадрах і тим самим зумовлюючи прогрес у галузі музичної освіти та вітчизняного виконавського мистецтва.

Українське салонне виконавство базувалося на основі багатой пісенної творчості. З появою клавішних інструментів в Україні сформувалася національна традиція обробки народних пісень, які у XIX ст. стали улюбленим матеріалом для салонного музикування.

Основною метою салонного музикування було формування активної слухачької аудиторії. Поряд з концертною діяльністю відомих професійних виконавців воно продовжувало розвиватися й виконувати комунікативну та просвітницьку функції упродовж усього XIX ст. [1, с. 8–16].

Домашнє музикування, будучи однією з форм салонності, стало основним ґрунтом для розвитку аматорського мистецтва. Професійна виконавська діяльність для українців на той час була майже недоступна, тому вони, музикуючи переважно у домашній сфері, могли досягти лише рівня аматорства.

Аматорська музика, займаючи проміжне місце між народною та професійною, функціонувала у хорових, вокальних та інструментальних жанрах. Так, особливого розвитку набула форма пісенно-романсового стилю. Виникненню масиву пісень і романсів літературного походження сприяла взаємозалежність інтимного характеру виконання, камерної акустики приміщення (як правило, це вітальня у приватному будинку) та особлива романтична атмосфера цих вечорів [2, с. 18].

Музично-інструментальні композиції, що поповнювали репертуар домашнього музикування, іноді звучали в концертах, широко впроваджувалися до педагогічної практики. Це були твори невибагливі за змістом, нескладні для виконання, легкі для сприйняття, переважно у простій формі; у них спостерігалася певна ритмічна одно-

манітність, повторюваність. За жанром це були танцювально-побутові композиції (вальси, мазурки, польки, коломийки, кадрили та інші), марші, настроєва мініатюра (ноктюрни, пісні без слів тощо). Ці твори мали камерне призначення, їм були притаманні ліричність, сентиментальність, простота, доступність, зовнішня ефектність; практикувалися переклади інструментальних творів у чотири руки, вокальних – у формі ансамблів (дуетів, тріо, квартетів тощо) [6, с. 11–13].

Значним кроком у розвитку українського мистецтва стало створення жанру варіацій на українські народні теми, який, сформувавшись в умовах домашнього музикування, став типовим і для наступних етапів розвитку вітчизняної музики. Одними з перших вітчизняних композиторів, які писали в жанрі варіацій, відзначених рисами салонно-віртуозного романтизму, були О.Лизогуб (1790–1839) та Й.Вітвицький (1813–1866).

Сімейно-побутове музикування було суттєвою складовою частиною музичної культури Чернігівщини. Значним внеском у історію культури цього краю стало дослідження О.Васюти [3; 4], який вказує на глибоке історичне коріння традиції музикування. Пояснення цьому знаходимо в існуванні музичних цехів, музичних оркестрів та співочих капел, розвитку театрального мистецтва. Сімейне музикування поширювалося у найбільш розвинутих в економічному відношенні містах – Чернігові, Ніжині, Глухові, Стародубі (нині належить до Російської Федерації). Активними організаторами музичного життя на Чернігівщині були М.Маркевич, І.Гаврушкевич, І.Рашевський, І.Лизогуб, життя і діяльність яких тісно пов'язані з цим регіоном.

Так, відомо, що спеціально для потреб домашнього музикування **М.Маркевич** аранжував українські народні пісні, які було включено до збірок "Народные украинские напевы, положенные на фортепиано" (1840) та "Южноруські пісні з голосами" (1857). Ці збірки є свідченням творчого ставлення митців до традиції домашнього музикування, вони стали певним етапом у розвитку музичної культури України [3, с. 25].

В історії української музичної культури **Ілля Іванович Лизогуб** відомий перш за все як автор першої вітчизняної сонати для фортепіано та віолончелі – видатного твору музичного романтизму першої третини XIX ст. Один з перших біографів Лизогубів Г.Милорадович підкреслював: "Лизогуб с молодых лет любил музыку, много играл, к нему часто приезжали музыканты, играли трио, квартеты. Последние

годы он жил в Чернигове, и у него постоянно были музыкальные вечера" [5, с. 32].

Сучасник композитора М.Маркевич писав про нього як про "превосходного музыканта, пианиста, виолончелиста, певца и композитора". "Серьезными знатоками музыки" вважав братів Іллю та Андрія Лизогубів відомий художник Л.Штернберг, який після перебування у Седнівському маєтку (1852 р.) згадував: "По звонку мы сходились в дом к завтраку и обеду; купались на просторе в реке; вечером брали уроки пения у Ильи Ивановича Лизогуба, который был замечательным учителем и обладал безграничным терпением". Газета "Черниговские губернские ведомости" (від 17.02.1850 р.) відзначала активну позицію братів Іллі та Андрія Лизогубів щодо організації сімейних музичних вечорів у Чернігові. Відомо також про важливу роль І.Лизогуба у житті та творчій діяльності Т.Шевченка [3, с. 18].

Іван Іванович Гаврушкевич – відомий у Росії віолончеліст, який користувався особливим авторитетом у Петербурзьких музичних колах. Він був завжди бажаним гостем серед любителів та майстрів камерної музики, неодноразово брав участь у приватних музичних вечорах, квартетах, квінтатах разом з музичними світилами того часу. І.Гаврушкевич був добре знайомий з М.Глінкою. Проживаючи після повернення з Петербурга на Чернігівщині, був у постійній переписці з видатними діячами російської музичної культури О.Львовим, В.Стасовим, а у середовищі музичної громадськості міста – неперевершеним авторитетом у галузі камерно-інструментального виконавства та церковної музики [4, с. 98].

Іван Григорович Рашевський увійшов до історії української культури у першу чергу як художник. За спогадами Софії Русової, "І.Рашевський, губернаторський урядовець, був артистом у повному розумінні слова: сам видатний маляр, він любив також музику і добре розумівся на ній" [12, с. 38]. Його помешкання було постійно в епіцентрі музичного життя Чернігова, багато місцевих музикантів збиралися у нього на домашні концерти.

Користуючись своїм положенням наближеного до урядової верхівки губернії, він умів здобувати у губернатора дозволи на концерти, українські вистави, громадську бібліотеку тощо. Рашевський вів активну культурно-громадську діяльність, брав безпосередню участь в організації концертів, виставок художників, у проведенні літературно-музичних вечорів; виступав у якості читця та рецензента багатьох мистецьких заходів.

Активну участь в організації домашнього музикування на Чернігівщині брали С.Русова, І.Сац, Є.Богославський, місцеві музиканти М.Калиновський, Н.Маринич, С.Бороздна, І.О'Коннор, Я.Макаров та інші. Важливу допомогу в поширенні естетичної концепції домашнього музикування надавала головна газета регіону "Черниговские губернские ведомости", яка постійно висвітлювала різноманітні культурно-мистецькі заходи, формуючи тим самим громадську свідомість щодо сприйняття музичного мистецтва [3, с. 25]. Зокрема, наголошувалася думка про те, що "хорошая музыка доступна для каждого уха", адже "для того, чтобы понять и оценить подобные произведения (маються на увазі поширені на той час серед музичної громадськості твори Белліні, Доніцетті, Верді – О.Ш.), вовсе не требуется больших музыкальных знаний. Надобно только иметь уши, посредством которых всякое слово проникает в душу человека и он постигает все прекрасное в природе" [9, с. 12].

Опора на власне бачення проблеми духовного буття суспільства та великий практичний досвід культурно-мистецької діяльності спонукали організаторів сімейного музикування до пошуку реальної протидії тій цілковитій пасивності та апатії ("моральному сну"), що оволодівали суспільством. Досягнення цієї мети вбачалося їм у впровадженні більш багатого за своїм змістом і формою дозвілля, активному протиставленні тематики сімейних музичних вечорів звичайному, почасти беззмістовному, проведенню часу. У цьому контексті музичне мистецтво розглядалося як активний чинник морально-естетичного формування особистості.

Така наполеглива і продумана культурно-мистецька діяльність мала плідні наслідки. "Увеличившееся в значительной степени число посетителей ясно показало, что наше общество умеет ценить все то, что заключает в себе истину, добро, изящество – три элемента, положенные в основание наших семейных вечеров" [10, с. 16].

Як стверджують вчені, організатори музичних вечорів мали власну продуману організаційно-творчу концепцію, яка включала ряд важливих елементів.

По-перше, проведення сімейних музичних вечорів було спрямоване на досягнення дієвого об'єднання різних соціальних прошарків суспільства ("дабы дать возможность быть вместе всем, как богатым, так и небогатым" [8, с. 15]).

По-друге, на противагу іншим громадським зібранням, з'явилася ідея формування природної, невимушеної домашньої обстановки.

За задумом організаторів, це мало створювати більш сприятливі умови для опанування і розуміння музичного мистецтва. До того ж гостинність як традиційна риса народного побуту України була обов'язковою умовою їх проведення ("Вы входите в залу, вас встречают с полным радушием, предлагают принять участие в чем вам угодно: в музыке иль различных играх, а не то – можете остаться почти незамеченным..." [8, с. 17]).

По-третє, для проведення кожного сімейного музичного вечора обиралися господарка і розпорядник, на яких покладалося виконання різноманітних організаційно-творчих функцій. Зокрема, вони спонукали учасників цих вечорів до доброчинності, пошуку неформальних шляхів втілення ідей людяності та практичної допомоги знедоленим ("думая о веселье, думают и о том, как бы пособить горю нуждающихся. Мысль прекрасная, и вполне сообразная с духом нашей религии" [7, с. 20]). Розпорядники сімейних музичних вечорів були не просто "декоративним" доповненням сценарного плану музичного вечора, а навпаки, ставали важливою рушійною силою в досягненні доброчинної мети – влаштовували різноманітні лотереї, аукціони тощо. Кошти від проведення доброчинних заходів спрямовувалися на утримання Чернігівського дитячого притулку. Про це свідчить факт будівництва у Чернігові у 1853 р. для потреб дитячого притулку першого стаціонарного приміщення театру ("Теперь у нас построен театр, небольшой, но прекрасной архитектуры, благодаря содействию Дм.Егор.Ефимова: в архитектурном отношении театр построен по его рисунку. Мы теперь надеемся чаще наслаждаться музыкой и спектаклями" [11, с. 19]) [4, с. 35].

На думку вчених, суттєвою складовою характеристики змісту музичного життя регіону є вивчення репертуару, що виконувався на музичних вечорах. Як будь-яке мистецьке явище, музичний репертуар містить у собі певну об'єктивну інформацію, яка дозволяє з'ясувати не лише стан загальної музичної культури регіону певного періоду, але й рівень розвитку професійної музичної освіти. Це важливе джерело пізнання шляхів формування культурно-мистецького середовища краю, з'ясування географії музичних впливів. Репертуар яскраво висвітлює професійні риси місцевих творчих сил, що дозволяє більш точно визначити спрямованість естетичних уподобань суспільства.

Дослідження, проведене О.Васютою, засвідчило факт ознайомлення слухачької аудиторії Чернігівщини з творчими надбаннями

різних національних композиторських шкіл Західної Європи та Росії. Домінуюче положення в репертуарному списку посідали твори італійських композиторів (Россіні, Доніцетті, Белліні, Верді). Організаторами сімейних музичних вечорів робилися активні спроби поширення творів української авторської музики [4, с. 50].

Отже, домашнє музикування було важливою ознакою музичного побуту міського населення Чернігівщини у другій половині ХІХ ст. Воно стало суттєвою складовою історії музичної культури України, видом музичної практики періоду романтизму, коли відбувалася стрімка зміна форм художньої діяльності. Традиції сімейних музичних вечорів стали одним з етапів на шляху до більш зрілих форм музичного життя – професійної музичної освіти, музичного виконавства та філармонійної діяльності.

Література

1. Андріянова О. В. Салонність як основа музичного життя Росії та України ХІХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 "Музичне мистецтво" / Андріянова О. В. – Одеса, 2007. – 20 с.

2. Антонюк В. Г. "Українська вокальна школа": етнокультурологічний аспект : монографія / В. Г. Антонюк. – [2-ге вид.]. – К. : Укр. ідея, 2001. – 144 с.

3. Васюта О. Сторінки музичної освіти Чернігівщини / О. Васюта. – Чернігів, 2003. – 80 с.

4. Васюта О. П. Музичне життя на Чернігівщині у ХVІІІ–ХІХ ст.: істор.-культурол. дослідження / О. П. Васюта ; ред. О. Б. Коваленко. – Чернігів : РВК "Деснянська правда", 1997. – 212 с.

5. Гинзбург Л. История виоллончельного искусства / Л. Гинзбург. – М., 1957.

Кн. 2. – 1957. – 188.

6. Жмуркевич З. С. Галицький музичний бідермаєр (на матеріалі фортепіанних творів з нотних колекцій Львова ХІХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 "Музичне мистецтво" / Жмуркевич З. С. – Львів, 2007. – 21 с.

7. Калиновский М. Концерт в пользу Черниговского приюта / М. Калиновский // Черниговские губернские ведомости. – 1850. – 3 марта.

8. Калиновский М. На втором семейном музыкальном вечере, 26 марта / М. Калиновский // Черниговские губернские ведомости. – 1850. – 31 марта.

9. Калиновский М. Третий семейный музыкальный вечер / М. Калиновский // Черниговские губернские ведомости. – 1850. – 7 апреля.

10. Калиновский М. Четвертый семейный музыкальный вечер / М. Калиновский // Черниговские губернские ведомости. – 1850. – 14 апреля.

11. Местные известия. К открытию театра // Черниговские губернские ведомости. – 1853. – 18 окт. (Ч. неоф.).

12. Русова С. Мої спомини / С. Русова. – Львів, 1937. – С. 67.

ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ЗАСЛУЖЕНОЇ АРТИСТКИ УКРАЇНИ М.Ф.БРОВЧЕНКО

Хоменко А.Б.

Стаття висвітлює досвід вокально-виконавської та педагогічної діяльності викладача Ніжинської вищої школи, співачки, заслуженої артистки України М.Ф.Бровченко.

Культурне життя Чернігівщини другої половини ХХ ст. неможливо представити без розвиненої традиції академічного співу, традиції, що бере початок ще від часів Київської Русі, коли у 992 р. була заснована Чернігівська Єпархія – важливий чинник становлення професійного співацького мистецтва у регіоні. Саме тоді в Чернігово-Сіверському краї під впливом візантійської культури сформувався самотній чернігівський розпів.

Відомо, що в XVII–XVIII століттях Чернігівщина була другим після Києва культурно-освітнім та православним центром України. Заснування у 1700 р. Чернігівського колегіуму, другого після Києво-Могилянської академії і першого на Лівобережній Україні, було продовженням культурно-освітніх традицій, започаткованих ще за часів Чернігово-Сіверського князівства, але на якісно новій сходинці духовного життя. В колегіумі викладали "7 вільних наук і мистецтв", велося викладання музики, був хор і оркестр, ставилися п'єси, існувала драма.

Відомим культурно-освітнім центром протягом першої половини XVIII ст. була Глухівська співацька школа – перший в Україні та Росії спеціальний музичний навчальний заклад, який став голов-

ним постачальником співаків не лише для України, але й для російських столиць. З історією цього навчального закладу пов'язані імена видатних українських діячів культури М.С.Березовського і Д.С.Бортнянського, які здійснили епохальні еволюційні перетворення в українській і російській музичній культурі. Кінець XVIII та початок XIX ст. особливо змістовний щодо розвитку музичного мистецтва на Чернігівщині. Майже вся територія краю була охоплена постійно діючими музичними колективами.

У XIX ст. відбувався активний розвиток культурно-мистецького життя в найбільш розвинутих в економічному відношенні містах губернії – Чернігові, Ніжині, Глухові, Стародубі, Новгороді-Сіверському та ін. Так, у Чернігові було споруджене перше стаціонарне театральне приміщення (1853), для концертних виступів широко використовувалася зала дворянських зібрань. Значно активізувалося культурно-мистецьке життя в Ніжині, особливо після відкриття у 1820 р. Ніжинської гімназії вищих наук і шкільного театру, який очолював М.В.Гоголь, та першого платного міського театру. Наприкінці XIX ст. в Ніжині жив і працював Ф.Д.Проценко – вчитель співів Ніжинської гімназії, відомий у регіоні культурно-просвітницький діяч, диригент, актор, з яким пов'язана ціла епоха культурного відродження Ніжина.

Своєрідний зв'язок культурних процесів, явищ, історичних подій зумовив появу цілої плеяди відомих громадських діячів, композиторів, музикантів-просвітителів, вчителів, а також безліч безіменних талантів, які підтримували і розвивали музично-просвітницькі традиції Чернігівщини, що, в свою чергу, свідчить про невичерпний духовно-творчий потенціал нашого краю.

Серед таких музичних діячів Чернігівщини значне місце посідає наша славетна землячка, талановитий педагог, співачка, актриса, заслужена артистка України Марія Федорівна Бровченко.

Біографії майстрів музичного мистецтва складаються по-різному. Є серед них такі, що привертають увагу яскравим дебютом, щасливим творчим життям, артистичними досягненнями, стають відомими найширшому колу слухачів. А є такі, чиє творче життя минуло в провінції, але було присвячене невтомному пошуку істини в мистецтві, донесенню цієї істини до широкого кола слухачів та учнів. Адже доля культури будь-якої нації завжди залежить не тільки від видатних, відомих особистостей, а й, значною мірою, від таких, на перший погляд, мало помітних в масштабі країни митців, чиє служіння музиці, і, зокрема, вокальній, завжди було професійно бездоганним, чесним, пристрасним, вірним.

Марія Федорівна Бровченко народилась 2 червня 1919 р. в м.Ніжині в простій родині. Спів супроводжував усе її життя: дитинство, юність, роки навчання на філологічному факультеті Ніжинського педагогічного інституту імені Миколи Гоголя, часи вчителювання в селах Хомівка та Крути на Чернігівщині. Працювала вона в аматорських театральних колективах, а пізніше на професійних сценах Ніжинського, Прилуцького та Закарпатського драматичних театрів. Бажання професійно навчатися співу привело Марію до Київської консерваторії, де вона навчалася в класі корифея української оперної сцени, видатної співачки Марії Іванівни Литвиненко-Вольгемут. У 1956 р. Марія Федорівна прийшла працювати на кафедру музики філологічного факультету НДПІ імені М.Гоголя. В 1964 р. в інституті був відкритий музично-педагогічний факультет, якому М.Ф.Бровченко віддала півстоліття педагогічного та творчого життя, виховавши цілу плеяду учнів та створивши власну вокальну школу.

Співала Марія Федорівна прекрасно. Навіть в останні роки життя зберегла вона не тільки уміння співати, але й молодість та красу тембру, свіжість звучання. Її власний показ голосом – завжди велика естетична насолода, яка породжувала бажання співати так, як це робила вона. А ще слід сказати, що такого показу, ідеального за звучанням, абсолютно зрозумілого і ніби наочно видимого за позицією, ми, її учні, не чули більше ні в кого. Такою співачкою потрібно було родитися. Чудовий м'яко-сріблястий тембр голосу рідкісної краси, по-дівочному весняна свіжість його звучання у сполученні з силою та насиченістю, здатність легко брати граничні верхні ноти – все це було надано їй природою разом і з рідкісним вокальним слухом, прекрасним естетичним смаком та яскравою зовнішністю.

Саме рідкісний вокальний слух, тонка інтуїція, уміння відчутти перспективу голосу зумовили високий рівень педагогічної майстерності М.Ф.Бровченко. Звичний вираз "ставити голос" до її роботи не підходив. Ставлення до голосу як до дорогоцінної коштовності, пошук особливої краси тембру та природності звучання – ось головні завдання педагога. Як "витягнути" індивідуальну природу, власну неповторність? Як при цьому прищепити вокальні відчуття, використовуючи свій організм як інструмент? І як відшукати разом з учнем відчуття повної насолоди від появи вільного голосу у вільному тілі?

Щоб голос набув істинної форми і засяяв як алмаз, потрібно обережно відділити від нього все зайве і наносне, не пошкодивши тонких граней. Щоб максимально виявити індивідуальний тембр, потрібно зняти всі м'язові напруження, ліквідувати непотрібні призвуки, тоді і

полине чистий, першоджерельний голос з його неповторною, особливою індивідуальною природою. Такою була робота з усіма співацькими голосами.

На думку Марії Федорівни, виявлення природного чистого тембру та найбільш красивого звучання голосу – перше і найголовніше завдання вокального педагога. Тембр голосу може бути світлим, темним, яскравим, тьмяним, м'яким, різким, виразним, невиразним – усі ці природні якості "живого" інструменту дають йому перевагу над усіма іншими музичними інструментами. Тому потрібно навчити кожний голос використовувати різні фарби вокальної палітри, аби найповніше розкрити характер кожного твору, художній образ та емоційний настрій. М.Ф.Бровченко володіла рідкісним даром представляти і чути внутрішнім слухом, як буде звучати кожний голос у перспективі, тому обережне ставлення до краси звучання, до природного тембру – основа її педагогічного методу.

Марія Федорівна вважала, що педагог-вокаліст повинен бути не тільки практиком-музикантом, але й тонким психологом. Він повинен розібратися в кожному учні, зрозуміти його характер, визначити риси темпераменту, особливості психіки. Потрібно створити в класі таку атмосферу, яка б допомогла учням розкритися повною мірою. Тільки за таких умов можливо точно визначити їх вокально-технічний і виконавський рівень та потенціал. Абсолютно виключались різкі зауваження, адже емоційний стан учня повинен бути налаштований на спів, на творчу роботу.

В перші місяці навчання Марія Федорівна не робила учням багато зауважень і вказівок. Термінологія її в цей період була простою і доступною. Основна увага приділялась засвоєнню початкових умінь та навичок – манері вільно стояти і рухатися, спокійно і правильно набирати дихання, вільно атакувати звук тощо. Зауваження педагога були спрямовані на знаходження природності і свободи процесу звукоутворення. Марія Федорівна дуже терпляче добивалася виконання поставлених завдань і не йшла далі, якщо відчувала, що попереднє завдання не зрозуміле учневі.

Співацьке дихання – найважливіший момент звукоутворення. Тип дихання, який рекомендувала педагог своїм учням, – в основі своїй нижньореберний-діафрагматичний. Вдих здійснюється одночасно через ніс і рот, він повинен бути спокійним, швидким, безшумним. Не можна набирати багато повітря, адже велика кількість його призводить до різкого викиду дихання, що може викликати затис-

нення гортані та напружене форсоване звучання. "Відчуйте під час співу, як повітря озвучується, стає живим, ллється на продиху. Не запирайте повітря всередині, відчуйте повітряний струмінь, еластично регулюйте видих", – такі зауваження педагога допомагали швидше розкритися, відчутти природність і свободу дихання. Особливу увагу приділяла Марія Федорівна плавному зняттю звука на диханні, щоб не було поштовху гортані, а звук ніби танув у повітрі. Суттєвим моментом у процесі звукоутворення для М.Ф.Бровченко були оволодіння манерою подачі звука – дихання плюс атака. Звук, який неправильно атакований, виправити важко. Атака звука повинна бути точною, досить енергійною, без "під'їздів", з плавною подачею повітря. Від того, як народжується звук, залежить його тембр, технічні можливості, його вокальне "здоров'я".

Відповідальним і дуже складним моментом у вихованні голосу є формування найважливішого відчуття в співі – відчуття співацької опори, завдяки якому співак отримує можливість спокійно і вільно володіти своїм голосом, а слухач – легко сприймати його спів. Існують різні школи виховання голосу: за типом дихальних відчуттів, де контроль за голосотворенням здійснюється на рівні дихальної мускулатури; за типом гортанних відчуттів, коли враховується ступінь опору голосових складок повітряному струменю; і, нарешті, за типом резонаторних відчуттів – сприймання вібрацій у зоні "маски" і трахеї. Марія Федорівна вважала вібраційні відчуття найбільш стійкими, тому радила прислухатися до них.

Одним із найважливіших моментів виховання співацького голосу, на думку Марії Федорівни, є робота над вирівнюванням тембру на всьому діапазоні голосу, досягнення однорідності, регістрової рівності звучання. Важливо фіксувати увагу учнів на якості тембру, його характері, на присутності та співвідношенні в голосі елементів головного та грудного резонування, на умінні включати їх одночасно в роботу. Якщо учень володіє цим умінням достатньою мірою, то вирівнювання голосу йде правильним шляхом.

Надаючи великої уваги високій позиції звучання, Марія Федорівна застерігала своїх учнів від надмірного використання головного резонування, адже зловживання ним веде до "звужування" звучання голосу, втрати органічності, природності звука, його повноти та об'єму. Позиційно високе звучання голосу забезпечує його політність, можливість заповнювати голосом зал, досягаючи останніх рядів. Велике значення при цьому має робота м'якого піднебіння,

стан позіхання, а точніше напівпозіхання, тому що надмірний позіх часто призводить до надмірного розширення глотки, а це робить звук тьмяним, розкиданим. А ще надмірний позіх опускає гортань дуже низько, що впливає на якість звука, роблячи його важким, крупним.

У роботі над розширенням діапазону голосу доверху Марія Федорівна приділяла велику увагу активності м'язів щік. Педагог рекомендувала у міру підвищення звука відкривати рот дещо більше в ширину. Кутики губ повинні йти в боки, м'язи активні, але не напружені. Спів на посмішці, який рекомендується багатьма педагогами, важливий ще й як фактор, що тонізує організм, викликає потрібний внутрішній стан радісного піднесення, готовності до співу, мобілізує вольові якості виконавця. Основою успіху у розвитку верхнього відрізка діапазону М.Ф.Бровченко вважала правильне формування центру голосу, наявність у центрі діапазону легкого, вільного та ненапруженого звучання.

На початковому етапі занять з учнями основне завдання педагога полягає в тому, щоб прищепити їм навички кантиленного співу – основи основ вокальної майстерності. Ця найважливіша з характеристик професійного звучання співацького голосу – його протяжність, здатність тягнутися – свідчить про те, що знайдена правильна координація в роботі голосового апарата.

Техніка рухливості, як вважала Марія Федорівна, необхідний елемент розвитку співацького голосу. Вона є гімнастикою для голосу, яка дозволяє набути гнучкості звучання.

Особливої уваги приділяла Марія Федорівна слову в співі. Вона вимагала чіткої та ясної вимови як голосних, так і приголосних звуків. Адже слово – це не тільки засіб донесення думки, але й форма звучання, в яку вливається голос співака. Правильна артикуляція та чітка дикція сприяють виразності співу та полегшують формування голосу. А фонетичний метод виховання співацького голосу, на думку педагога, є найбільш дієвим у вокально-педагогічній практиці і найбільш зрозумілим учням.

Дуже важливим фактором виховання вокаліста в класі М.Ф.Бровченко був навчальний репертуар. Педагог прагнула виховати не тільки бездоганного в плані технічного володіння голосом співака, але й співака-інтерпретатора, виконавця, який усвідомлює свої наміри, думки, емоції та готовий до творчого, продуманого сценічного виступу в будь-який момент.

Одне з головних завдань педагога-вокаліста, на думку Марії Федорівни, виховати у своїх учнів свідоме, відповідальне ставлення до своєї діяльності, здатність не плити за течією, а спрямовувати свій рух твердо, не відступаючи ні на крок.

Підсумовуючи сказане вище, спробуємо узагальнити основні методичні установки М.Ф.Бровченко:

- індивідуальний підхід до кожного учня;
- простота і природність у всьому;
- вироблення співацького тону, доведення тембру голосу до абсолютної чистоти без зайвих призвуків;
- тип дихання – нижньореберно-діафрагматичний (косто-абдомінальний, або реберно-черевний). Вдих активний, глибокий, вниз і в боки, одночасно через рот і ніс, використовуючи поштовх дихання на рівні м'язів черевневого пресу. Співаючи, зберігати позицію "вдишу" з відчуттям співацького поясу. Не "замикати" дихання під час зберігання вдихальної установки. Плавна подача дихання на кожному звуці, без поштовхів, але на опорі. Не втрачати респіраторних відчуттів, які були при співі попередньої фрази (прийом "паузи, що співається");
- оволодіння кантиленою. Скрипична наспівність, коли навіть паузи не розривають, а, навпаки, зв'язують фрази;
- точна атака звука без під'їздів;
- виховання м'язових відчуттів співу на "внутрішній по-сміщці", легкому напівпозиху, з піднятим м'язим піднебінням;
- пошук високої вокальної позиції, яскравого "вправленого" звучання. Усвідомлення стійких вібраційних відчуттів у "масці" та постійного "резонаторного пункту" на протязі усього діапазону голосу;
- стійке положення гортані під час співу;
- однорідність звучання голосу, регістрова рівність;
- обов'язковий розвиток діапазону голосу;
- вироблення рухливості голосу на вправах і вокалізах;
- особлива увага – роботі над дикцією та природною артикуляцією. Правильне формування голосних і зберігання їх у єдиній позиції на всьому протязі співу. Чітка вимова приголосних. Формування близької та "високої вимови". Емоційне осмислення кожного слова;
- продуманий підбір навчального репертуару. Робота над музичним і поетичним текстом творів. Відповідність стилістичним особливостям твору. Емоційна виразність;

- максимальна мобілізація всього організму на досягнення результату навчання.

Ми торкнулися деяких моментів, що були характерні для педагогічного методу заслуженої артистки України М.Ф.Бровченко, методу, який мав вагомий результат. У цьому методі легко вбачаються принципи, яким і сьогодні слідує вокальна педагогіка, а саме: принцип індивідуального підходу до кожного учня, принцип поступовості і послідовності ускладнення вокально-технічних і виконавських завдань, принцип єдності вокально-технічного і виконавського розвитку. Марія Федорівна змогла повністю розвинути та піднести свій педагогічний дар, істинно втілити його в життя. Індивідуальний почерк великого педагога, основні базові установки методики викладання, що забезпечували стійкий позитивний результат педагогічного процесу, завжди цікаві, цінні для педагогів-вокалістів та вокалістів-виконавців. Вони слугують справі вдосконалення підготовки учнівської молоді та виховання майбутніх поколінь молодих співаків та педагогів.

Література

1. Васюта О. П. Музичне життя на Чернігівщині у XVIII–XIX ст. : істор.-культуролог. дослідження / О. П. Васюта. – Чернівці, 1997. – 211 с.

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Співак А.А.

У статті аналізуються історичні передумови розвитку вокального мистецтва України у ХХ ст., особливості традиційного і культурного співу, роль осередків спеціальної музичної освіти у підготовці співаків.

Важливим засобом розвитку духовності суспільства є залучення молодого покоління до культурної спадщини рідного краю. Вивчення національних культурних надбань особливого значення набуває на сучасному етапі трансформації освіти, коли важливо проаналізувати й творчо використати ті кращі освітні й культурні традиції, які й сьогодні не втратили своєї актуальності.

Загальновідомо, що вокальне мистецтво України формувалося упродовж багатьох віків і дало світу видатних співаків, серед яких зір-

ками першої величини сяють імена М.Полторацького, О.Розумовського, М.Березовського, Д.Бортнянського, С.Крушельницької та ін.

Проблема розвитку вокального мистецтва України посідає помітне місце у сучасному музикознавстві. Зокрема, музично-теоретичні дослідження В.Антонюк, В.Іванова, Б.Кудрика присвячені висвітленню історичних засад української вокальної школи, розвитку співацької освіти та церковної музики в Україні.

Метою нашої статті є аналіз історичних передумов розвитку вокального мистецтва України у першій половині ХХ ст.

Вокальне мистецтво своїм корінням сягає сивої давнини, коли воно існувало у формах традиційного і культового співу. Історичні джерела свідчать, що східнослов'янські племена ще в дохристиянські часи мали багаті обрядові традиції та багатожанровий фольклор. Культурні відправи давніх слов'ян супроводжувалися хоровим співом, танцями й хороводами під акомпанемент музичних інструментів.

Про практику народної пісні, що існувала в найдавніші часи на теренах України, можна судити зі старовинних обрядових пісень. Багато з них є відбитком цілісного світогляду часів первісної людини, що розкриває ставлення народу до природи та її явищ. За своїм значенням у житті народу, тематикою, сюжетом і музичними властивостями українська народна пісня поділяється на безліч різноманітних жанрів, що об'єднуються за певною системою ознак. У цьому розумінні найбільш типовими жанрами української пісні є: календарно-обрядові, родинно-обрядові та побутові, кріпацького та солдатського побуту, історичні пісні й думи, ліричні пісні та балади. Усі ці музично-поетичні зразки народної творчості усно передавалися від покоління до покоління, варіювалися й видозмінювалися [3].

Український традиційний спів – це динамічна структура, що має різноманітні стильові відгалуження і зберігає свої яскраві своєрідні риси. Так, досліджуючи народні пісні різних регіонів України, А.Іваницький виділяє 8 співочих стилів: карпатський, галицький, лемківський, поліський, волинський, степовий, наддністрянський, подільський [4].

Розвиток українського *церковного співу* розпочався після запровадження християнства в Київській Русі в 988 р., коли князь Володимир Великий запросив до Києва із Візантії вчителів церковного співу, які створили перші церковні співочі школи. Стильовим напрямом давньоруського співацького мистецтва є домостепенний спів, який культивувався у Києво-Печерській лаврі. Імена деяких співаків дійшли до наших днів, наприклад, Стефана, учня Феодосія Печерського. З Києва

церковний спів поширювався по всій Україні, змінюючись під впливом місцевих народних традицій. Співаки опановували мелодіями "з *голосу*" і відтворювали по пам'яті. Це призвело до поступового становлення на Русі самобутнього вокального акапельного церковного співу, що в майбутньому набув великого поширення. Становлення і розвитку національної співочої школи у подальшому визначалися впливами народної пісенності на церковно-вокальне мистецтво [1, с. 11].

В українській церковній музиці виділяють два стилі виконання: *монодичний* і *багатоголосний*. Довгий час вони співіснували одночасно. Так, провідним різновидом церковної музики ще за часів Київської Русі був знаменівський розспів (одноголосний унісонний спів обмеженого діапазону і строго піднесеного складу). Це східнослов'янський монодичний спів, запозичений з Візантії, який переінтонювався, збагачувався вітчизняними народнопісними традиціями. Існував ще кандакарний різновид культового співу, що вирізнявся віртуозністю.

Вітчизняні музиканти не користувалися нотним письмом, мелодії записували спеціальними знаками – крюками. Знаменна або крюкова нотація – це інтерпретований варіант візантійської нотації. Для неї характерна відсутність ліній та орієнтовна визначеність висоти та тривалості звуків.

Із виникненням багатоголосного співу записувати музику крюками було складно. Прагнення до більш виразного звучання церковної музики зумовило виникнення *партесного* співу¹. В хоровій музиці відбувається чітке розмежування голосів за висотою і тембром. Тексти писалися слов'яно-руською мовою, а музика – київським знаменом.

Партесний спів набув поширення в практиці церковних хорів завдяки діяльності братських шкіл – Львівської, Острозької, Київської, які стали центрами культури і освіти того часу, боролися за рідну мову, культуру, віру православному. Спів та нотна грамота були обов'язковими предметами у цих школах. Вони готували кваліфікованих регентів, співаків, вчителів музики, займались переписуванням, а пізніше – друкуванням музичної літератури.

Значна роль у розвитку партесного співу належить українському музичному теоретику, композитору і педагогу М.Дилецькому, який

¹ Партесний спів (лат. Partio – розділяти) – вид багатоголосного хорового співу, поширений у церковній музиці з другої половини XVII ст. Це спів за окремими партіями, зафіксованими сучасною нотацією [8, с. 109].

заклав теоретичні й методико-виконавські основи цього жанру. "Грамати́ка" М.Дилецького стала першою ґрунтовною музично-теоретичною працею, практичним посібником для композиторів, теоретиків та вчителів співу. Тривалий час вона була основним підручником з теорії музики, контрапункту, композиції, яким керувалися багато поколінь російських та українських музикантів XVII й XVIII ст. [7, с. 80].

Хоча зростання музичного професіоналізму в ту епоху було пов'язане насамперед з церковною музикою, історичний розвиток суспільства зумовив появу своєрідних форм світського музичного побуту в містах, поширення світської писемної літератури, поезії, музики. Поряд з багатою народнописенною творчістю й високорозвиненим партесним співом у XVI–XVII ст. зароджується світська музика в таких її жанрах, як *міська побутова пісня* (кант¹). Канти і псалми входили до репертуару мандрівних дяків, лірників, учнів Києво-Могилянської академії. Лірник найчастіше співав канти з хлопчиком-поводирем або іншим лірником, а третій голос грав на інструменті [6, с. 93].

В історії розвитку вокального мистецтва важлива роль належить жанру *сольної пісні з інструментальним супроводом*, у якому з усією силою виявилися процеси взаємопроникнення сільської та міської пісні, фольклорної і професійної індивідуальної творчості, взаємовпливи елементів різних культур – української, російської і, частково, культур західнослов'янських та західноєвропейських народів [7, с. 88].

Поширенню вокального мистецтва в Україні сприяло відкриття низки *навчальних закладів*. У VII–VIII ст. центром підготовки високоосвічених кадрів стала Києво-Могилянська академія, де ще за часів ректора Лазаря Барановича було організовано студентський хор, згодом відкрито клас нотного співу, інструментальної музики.

Відомим осередком спеціальної музичної освіти була Глухівська музична школа, яка діяла упродовж декількох десятиріч. У ній викладали нотну грамоту, хоровий спів, гру на інструментах – скрипці, гуслах, бандурі. З діяльністю Глухівської музичної школи пов'язані імена видатних діячів музичного мистецтва М.Березовського, Д.Бортнянського, Г.Головні, А.Веделя та інших [5, с. 23]. Школа сформувала професійні засади української музично-вокальної освіти і сприяла її подальшому розвитку. Вона відіграла велику роль у

¹ Кант (лат. Cantus – пісня) – старовинна триголосна куплетна пісня, що виконувалася ансамблем співаків або хором. За змістом канти поділяють на філософські, урочисті (панегіричні), ліричні, жартівливо-сатиричні [8, с. 64].

підготовці музично-виконавських кадрів: частина випускників школи згодом працювали у Петербурзі та Москві, але чимало глухівських музикантів залишалося в Україні, сприяючи зростанню музичного професіоналізму [7, с. 108].

Одним з визначних просвітницьких центрів Лівобережної України був Чернігівський колегіум. З його стін вийшли відомі педагоги, музиканти. Серед них – видатний оперний співак, культурно-громадський діяч XVIII ст. М.Полторацький (1729–1795). Саме з його ім'ям пов'язується вихід вокального мистецтва Чернігівщини за межі регіону. Навчання основ співацької культури у Чернігові, Києві, Петербурзі, Італії висунули М.Полторацького в ряд найвидатніших співаків свого часу. Досконале володіння голосом (бас-баритон) дозволило йому першим в історії вітчизняної вокальної культури на рівних виступати разом з уславленими італійськими співаками, які за всіх часів вважалися своєрідним еталоном світового вокального мистецтва [2].

Важлива роль в історії розвитку вокального мистецтва України належить *пісні-романсу*, що виконувався під акомпанемент клавикорду, бандури, торбану, а пізніше – фортепіано, гітари. Цей вокальний жанр мав фольклорне коріння і у першій половині XIX ст. був найдоступнішим та найулюбленішим у музичному побуті українських міст. Пов'язаний з побутовою пісенною лірикою сільської та міської традиції, цей жанр правдиво відбивав думки і настрої широких демократичних кіл населення українських міст. Образно-емоційна сфера пісні-романсу, особливості її мелодики великою мірою визначають стилістичні риси багатой романсової творчості композиторів другої половини XIX ст. [6, с. 94].

У процесі становлення вокального мистецтва України велике значення мав розвиток *музично-драматичного театру*, невід'ємною складовою якого стали пісні-романси. Так, діяльність аматорських і відкриття перших професійних театрів, у яких ставилися музично-сценічні твори на національні сюжети, відіграли важливу роль у становленні української опери.

У XIX ст. посилюються утиски українського театру з боку царського уряду, категорично забороняються українські вистави історичного й соціального змісту. Так, у 1883 р. київський губернатор заборонив діяльність театральних труп на підвладній йому території – Київщині, Полтавщині, Волині, Поділлі. Майже 20 років царська цензура забороняла постановку першої національної опери С.Гулака-Артемовського "Запорожець за Дунаєм" (1862 р.), яка була поставлена

на українській сцені лише у 1884 р. М.Кропивницьким. Однак репресивні заходи царського уряду все ж не змогли знищити глибокі українські театральні традиції [7, с. 108].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. в Україні відбувається процес становлення *професійної музичної освіти*, що сприяє подальшому розвитку вокального мистецтва. Так, у Києві створюються такі музично-освітні заклади: музична школа (1868 р.), музичне училище (1874 р.), консерваторія (1913 р.), виникають приватні музичні школи, вокальні класи. У 1904 р. було відкрито Музично-драматичну школу М.Лисенка, яка у 1918 р. була реорганізована в музично-драматичний інститут, а в 1928 р. – приєднана до Київської консерваторії) [1, с. 11]. У Львові 1903 р. заснована музична школа, яка з 1907 р. стала Вищим музичним інститутом, а з 1939 р. – державною консерваторією ім. М.В.Лисенка.

На початку XX ст. в Україні були створені національні *музично-виконавські колективи*, перші стаціонарні оперні театри. Так, указом Павла Скоропадського у 1918 р. засновано Українську державну капелу, Перший і Другий Національні хори, Кобзарський хор, що пізніше був відроджений як Державна капела бандуристів [5, с. 23]. Київська опера була названа Українським театром драми та опери, значну кількість всесвітньовідомих опер було перекладено українською мовою.

У 1925 р. розпочала перший сезон Харківська державна опера, у 1926 р. – українські опери в Києві та Одесі. У довоєнні роки українські оперні театри створено у Львові, Донецьку, Дніпропетровську, Полтаві, Вінниці, Луганську. Всесвітню славу здобули українські виконавці-вокалісти – С.Крушельницька, О.Петрусенко, З.Гайдай, М.Литвиненко-Вольгемут, М.Менцинський, О.Мишуга, І.Паторжинський, Б.Гмиря та ін.

Проведений аналіз дає можливість дійти висновку, що українське вокальне мистецтво виникло ще в дохристиянські часи та існувало у формах традиційного і культового співу. У ньому глибоко вкорінені мотиви усної народної творчості – національно самобутньої й неповторної. Упродовж багатьох століть було нагромаджено значне творче багатство, створені оригінальні музичні жанри, види, стилі вокальної музики, виховано плеяду співаків. Усе це яскраво свідчить про те, що в Україні були створені передумови для розвитку професійного вокального мистецтва, вироблення професійних основ навчання сольного художнього співу та створення вокальної школи.

Література

1. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів) : [підручник] / Валентина Антонюк. – К. : ЗАТ "Віпол", 2007. – 174 с.
2. Васюта О. П. Сторінки музичної освіти на Чернігівщині / О. П. Васюта. – Чернігів, 2003. – 80 с.
3. Гордійчук М. Фольклор і фольклористика : [зб. статей] / М. Гордійчук. – К., 1979. – 252 с.
4. Іваницький А. Українська музична фольклористика / А. Іваницький. – К., 1997. – 319 с.
5. Іванов В. Нове про Глухівську школу / В. Іванов // Музика. – 1988. – № 6. – С. 23.
6. Художня культура України : [навч. посіб. для заг. осв. навч. закл. України]. – К., 2006. – 239 с.
7. Шресер-Ткаченко О. Я. Історія української музики / О. Я. Шресер-Ткаченко. – К. : Музична Україна, 1980. Ч. 1. – 1980. – 199 с.
8. Юцевич Ю. Словник музичних термінів / Ю. Юцевич. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – К. : Музична Україна, 1977. – 206 с.

КАМЕРНИЙ ЖАНР У КОНЦЕРТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИДАТНОЇ ОПЕРНОЇ СПІВАЧКИ СОЛОМІЇ КРУШЕЛЬНИЦЬКОЇ

Гулицька Л.О.

У статті розкрито творчий портрет української співачки Соломії Крушельницької крізь призму її концертної діяльності.

Серед визначних акторів і співаків ХХ ст. поруч з іменами вивіданих вітчизняних і зарубіжних стоїть ім'я великої української співачки Соломії Крушельницької – оперної співачки, чиє життя-горіння минало у складний час глибоких суспільних потрясіннь, чия відданість та самопосвята музі класичного співу й надзвичайна природна обдарованість вивели її у сузір'я найвидатніших голосів співу.

Видатна співачка Соломія Крушельницька стала гордістю України. Її чудовим голосом та емоційно виразним співом, могутнім драматичним талантом, щирістю почуттів та простотою поведінки на сцені, що надавали неповторності кожній з її героїнь, захоплювались на всіх континентах.

Рим, Відень, Париж, Львів, Варшава, Петербург, Одеса, Сантьяго, Чикаго – ось далеко не увесь перелік міст, мешканці й гості яких були свідками блискучих, триумфальних виступів нашої геніальної землячки.

Її запрошували до виконання оперних партій Ріхард Штраус ("Соломея", "Електра"), Альфредо Каталані ("Лорелея"), Ільдебрандо Піццетті ("Федра"), Джакомо Пуччіні ("Манон Леско", "Чіо-Чіо-Сан") та ін., за участю С.Крушельницької було здійснено багато прем'єр, у яких одна за одною оживали оперні герої.

У С.Крушельницької був колосальний репертуар: 63 партії з 61 опери, сольні номери з творів кантатно-ораторіального жанру, численні камерно-вокальні твори, обробки народних пісень.

На вершині своєї слави Соломія Крушельницька залишає оперну сцену та присвячує себе концертній діяльності. З 1920 р. співачка активно займається підготовкою концертного репертуару, і вже у 1923 р. вона розпочала свої концертні турне спочатку по Європі, а потім по Америці – як камерна співачка. У її творчості розпочався наступний етап.

Про творчий шлях оперної кар'єри С.Крушельницької існує достатньо літературних матеріалів, а період концертно-сценічної діяльності співачки, після того як вона залишила оперну сцену, досліджений мало. І питання про те, чому ж так сталося, чому вона перервала блискучу кар'єру і присвятила себе виключно камерно-концертному виконавству, залишається не з'ясованим. Адже і вік співачки, і голос, який вона зберегла до останніх років свого життя, дозволяли їй ще десятиліття залишатись зіркою оперної сцени. Відповідь на це питання пов'язана як із зовнішніми обставинами, так і причинами особистого характеру.

У перші десятиліття ХХ ст. Італія перебувала у глибокій суспільно-політичній кризі. Оперний жанр переживав занепад, закриття оперних театрів у роки війни (1911–1915) призвело до перерви у виконавській діяльності багатьох оперних співаків. Після 1915 р. С.Крушельницька скорочує кількість своїх сценічних виступів, а потім назавжди залишає оперну сцену. Але десятиліття з 1906 до 1915 рр. не було завершальним у вокальній кар'єрі співачки. Згодом С.Крушельницька потужно виявила себе в іншій сфері як камерна співачка. Її блискучі виступи в концертах камерно-вокальної музики ще до 1920 р. свідчать про те, що вона давно готувалася до зміни свого амплуа. Багатий концертний репертуар, уміння розкрити свій талант у вокаль-

ній мініатюрі, що передбачає інтимність, тонкий зв'язок з аудиторією, принесли українській артистці нову славу і визнання.

З оцінки музичних критиків та спогадів українських митців про концертно-виконавську діяльність Соломії Крушельницької ми робимо висновки, що її камерні концерти були змістовні, насичені, цікаві та пізнавальні. Вона з тонким розумінням і з величезним почуттям та натхненням співала твори світової класики. У репертуарі співачки були найрізноманітніші за формою та жанрами твори композиторів різних епох та народів.

Співачка виконувала твори неперевершених митців: К.Монтеверді, В.А.Моцарта, Р.Шуберта, Р.Штрауса, М.Равеля та твори її сучасників – Піцетті, Респігі, Рахманінова, а також американських композиторів А.Вільямса, Флоро М.Угарта. Значну увагу Крушельницька приділяла у своїх концертах виконанню творів українських композиторів: М.Лисенка, В.Матюка, Я.Ярославенка, О.Нижанківського, Я.Лопатинського, І.Падеревського, Я.Степового, К.Стеценка, Д.Січинського.

У рецензії Н.Нижанківський відзначив: "С.Крушельницька орудує як і досі не тільки прегарним голосовим матеріалом, який вистачає на найбільші сцени, але і всіма засобами мистецтва співу. Діапазон її голосу надзвичайно широкий, а техніка має всі прикмети найвищої мистецької школи".

Як і багато інших рецензентів, Н.Нижанківський звертає свою увагу на високу художню та особисту культуру артистки, яка з легкістю та природністю співає твори різними європейськими мовами, передаючи їхній своєрідний характер.

Майже всі свої концерти, в яких би країнах вона їх не давала, артистка-патріотка закінчувала співом українських народних пісень, найчастіше – зі свого рідного села. Вона виконувала подільські народні пісні у своїй власній неповторній обробці. Тому вони справляли на слухачів величезне і неординарне враження завдяки своїй глибокій проникливості у зміст кожного твору, в індивідуальну культуру його виконання. Серед них найчастіше можна було почути її "Хиляються ворота" (весільна), "Через сад-виноград" (любовна), "Сам п'ю, сам гуляю (сімейна)" та ін. Їхнє виконання, за спогадами очевидців, було настільки емоційним і проникливим у зміст самих пісень, що сформовані в уяві слухачів образи, події та картини природи набирали реальних рис.

Про Соломію Крушельницьку як неперевершену акторку говорить цитата аргентинської критики: "Соломія Крушельницька є чимось більш значущим, ніж просто співачка: вона актриса... Рідкісне явище – навіть серед співачок, яких проголосили великими – знайти таке гармонійне поєднання витонченого смаку і врівноваженої міри драматичності, прихованої у відчуттях, але промовистої в природній та ефективній жестикуляції..." Але й у камерних виступах, де основою концерту були пісні, співачка була великою акторкою. За свідченням численних критиків і авторів спогадів про Крушельницьку, її сольні концерти проходили з такими ж триумфами, як і виступи на оперній сцені.

Народні пісні вперше були почуті Соломією в с.Осівці. Маленька Соломія часто слухала народні пісні своїх сільських подруг, а іноді підспівувала їм. Чула вона пісні і від свого батька, який з дитинства заохочував своїх дітей до співу. Її старша сестра Олена згадує: "Ми разом із сільськими дівчатами співали пісень на вулиці, брали участь у гагілках та інших танцях". Чудові місцеві народні пісні залишили в душі Соломії глибокий слід. Народно-пісенну культуру виконання в автентичних формах вона засвоїла ще з дитинства і використовувала уже у своїй концертній діяльності.

С.Людкевич звернув увагу на саму культуру виконання С.Крушельницькою народних пісень: "Виконуючи одну-дві пісні із свого рідного села на Поділлі, можна було побачити, як артистка тоді перевтілювалася. Вона, здавалося, забувала про свою велику славу, про свої успіхи на європейських сценах і цілковито переносилася в середовище рідного села". Племінниця та учениця С.Крушельницької у спогадах писала, що співачка знала збірку народних пісень М.Лисенка, виконувала народні пісні своєрідно, дуже пластично, ясно фразує, повнокровно, з душею. Виконання народних пісень справляло на слухачів величезне враження. Згадуючи про один з концертів, М.Яцків писав: "Більше півсотні літ минає, а я все чую Лисенкову пісню у виконанні Крушельницької "Ой одна я, одна". З такою силою, з такою правдою, з такою майстерністю – я не знаю, коли ще хтось проспівав цю глибоко драматичну пісню".

Безмежна захопленість українською піснею відображалася у виконанні: "Лірична глибина, достоїнство, етична висота, гумор і краса природи – все це сяяло, переливалось багатобарвністю інтонацій її чудового голосу. Вона утверджувала світову славу рідних пісень" [1, с. 258].

На жаль, ця велика співачка не дуже співпрацювала з компаніями грамзапису. З 1902 до 1912 р. було записано лише 30 творів: арій з опер, романсів, народних пісень. Записувалися на грамплатівку у Варшаві, Мілані, Чикаго. У 1951 р. у кабінеті звукозапису Львівської державної консерваторії ім. М.Лисенка С.Крушельницька записала з Б.Дри-маліком на магнітофон 20 обробок народних пісень. Існує платівка "С.Крушельницька", видана фірмою "Мелодія" до 100-річчя співачки.

Фонозаписи видатної співачки мають невмирущу цінність для нас і нашої культурної спадщини. Це одні з перших записів професійних українських співаків, у яких зафіксовано високохудожнє професійне виконання, цікава мистецька інтерпретація, оригінальні фольклорні зразки.

Любителі співу та колекціонери рідкісних платівок за кордоном не лише дбали, щоб фонографічна спадщина видатної співачки була врятована від загибелі, але й перевидавали і масово розповсюджували її на світовому ринку. Значна частина цих фонозаписів сьогодні знаходиться в приватній колекції Степана Максимюка у США і повернення їх в Україну стало б важливою подією в культурному житті нації.

Починаючи з 1988 р., у Львівському оперному театрі майже щорічно проходять фестивалі або конкурси на честь народження великої артистки. У 1991 р. вони набули статусу міжнародних форумів оперного мистецтва, стали доброю традицією, яскравою і хвилюючою.

Соломія Крушельницька – це явище світового масштабу. Її особистість, що увібрала неперевершений акторський талант з талантом видатної співачки, у поєднанні з високими людськими якостями, маючи чудові зовнішні дані вроди, статури у синтезі з музичальністю, а також високим рівнем шляхетності та громадянина, вилася у геніальний зразок довершеності майстра-творця, яка стала недосяжною ось уже впродовж століття і сяє яскравою зіркою, залишаючись великою таємницею для митців, науковців та філософів.

С.Крушельницька популяризувала українську народну пісню в різних куточках світу. Вона вважала це важливим фактором прославлення України, що на той час було великим героїзмом та подвигом: "Я мала хвилини великої насолоди, коли могла показати красу наших народних пісень..." Цілеспрямована співачка гордилась своїм національним походженням і понесла у світ вокального мистецтва українську пісню.

Література

1. Соломія Крушельницька та світовий музичний простір : збірник статей / [редактор-упорядник Олег Смоляк]. – Тернопіль : Астон, 2007. – 188 с.
2. Врублевська В. В. Соломія Крушельницька : [роман-біографія] В. В. Врублевська ; передм. О. Гончара. – К. : Дніпро, 1986. – 358 с.
3. Зайко М. М. Славетна Соломія як вольова особистість / М. М. Зайко // Українська музична газета. – 2009. – № 3, вересень. – С. 12.
4. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. В. Келдыш]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
5. Соломія Крушельницька. Спогади, матеріали, листування : у 2 ч. / вступна стаття, упорядкування і примітки М. Головащенко. – К. : Музична Україна, 1978.
Ч. I. – 1978.

З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ОДЕСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Сазонов В.

У статті розглядаються деякі аспекти розвитку одеської академічної вокальної школи у 2-й половині ХХ ст. і представлено огляд діяльності деяких її головних представників – видатних вокалістів-педагогів, учні яких прославили радянської школи співу на сценах СРСР та провідних сценах театру світу.

Феномен одеської школи академічного вокалу в історичній та сучасній картині музичного життя України є своєрідним, неповторним і становить величезний інтерес для вивчення його на різних рівнях. **Актуальність** і доцільність розглянутої у даній статті проблематики пояснюється підвищенням наукового інтересу сучасних дослідників до ролі національних та світових мистецьких традицій у культурно-історичному просторі України.

Про це свідчить неухильно зростаюча кількість наукових праць подібної проблематики, різноманітність практичних форм виявів

такого інтересу. Зокрема, це стосується досліджень щодо функціонування різних сучасних та історичних форм вокального мистецтва, осередків їх розвитку.

На наш погляд, дослідження означеного напрямку покликані сприяти різнобічно спрямованому, поглибленому осмисленню сучасного мистецького життя України. Зокрема, розмаїття сучасної музичної культури України можна уявити як багаторівневе явище, що складається із багатьох видів музичного мистецтва та різних виявів музичного життя, де постійно відбувається своєрідний діалог і взаємовплив особистостей, національних та історичних традицій і стилів тощо.

Серед них явище вокального мистецтва є одним із незвичайних. Згідно з дослідженнями сучасних культурологів, воно прийшло до нас із сивої давнини (у своїх ранньофольклорних формах), але і сьогодні, на початку XXI ст., є одним із найпопулярніших, вічно молодим за духом, що впевнено крокує у майбутні віки.

Згідно з такою постановкою питання стає зрозумілим, що тільки комплексний, культурологічний підхід до проблем музичного мистецтва та музичної педагогіки сприяє виявленню специфіки сучасних національних вокальних шкіл різних країн і народів, і, зокрема, **української національної вокальної школи.**

Як відомо, під поняттям "**національна вокальна школа**" сучасні дослідники розуміють здобутки професійного музичного мистецтва й вокально-виконавської та педагогічної творчості художньої еліти даної нації (народу). Визначення "національна вокальна школа" застосовують також для загальної характеристики професійної музичної творчості цілої країни за умови, якщо етнічна своєрідність "школи" достатньо виразна.

За таких умов поняття "вокальна школа" набуває широкого культурологічного наповнення. У даному дослідженні ми його використовуємо у розумінні характеристики зразків мистецтва та педагогічної діяльності музикантів як творчих особистостей, враховуючи те, що навчання вокального музикування є глибоко індивідуальним процесом і несе на собі відбиток індивідуальності митця. (Наприклад, в значенні: "Школа О.Благовидової", "Школа М.Огренича" тощо.)

Аналіз і систематизація науково-методичної літератури щодо особливостей формування української вокальної школи дозволяє виділити низку **дослідницьких напрямків**, які репрезентують: історію

вокального мистецтва (праці М.Варварцева, Б.Гнидя, Т.Михайлової; мемуари видатних співаків тощо); теорію й методику (наукова спадщина М.Єгоричевої, Д.Євтушенка, О.Знаменської, М.Микиші; дослідження І.Колодуб, Н.Гребенюк, Т.Мадишевої), а також досвід і сучасні проблеми – у працях М.Кондратюка та А.Мокренка; публіцистиці М.Головащенко, М.Кагарлицького, І.Лисенка та інших матеріалах, зосереджені у працях представників російської вокальної школи, історично сполученої з українською: М.Глинки, О.Даргомижського, В.Багадурова, М.Львова, Л.Христіансена, Д.Огороднова.

Проте наукове осмислення традицій української вокальної школи, що сконцентроване у працях різних авторів, виданих упродовж ХІХ–ХХ ст., до цього часу прагне більш глибоких наукових досліджень і фіксації різними методами практичних здобутків видатних українських вокальних педагогів.

Серед них представники саме одеської вокальної школи посідають почесне провідне місце впродовж багатьох десятиліть. Їх високий статус традиційно підтверджують випускники ОДМА, що здобули світове визнання. Вони завжди збагачували національні традиції цих світових вокальних шкіл неповторним і впізнаваним національним колоритом звучання своїх голосів, особливою одухотвореністю виконавської манери, що свідчило про прадавні українські традиції сольного співу.

Із самого початку роботи консерваторії в Одесі (1913 р.) було запрошено вже відомих в Одесі педагогів-вокалістів, таких як професор Ю.Рейдер і відомий у ті роки артист італійської опери Д.Дельфіно-Менотті. Крім того, у ті роки на кафедрі працювали педагоги Є.Меннер-Каневська, Є.Сенягіна, В.Селявін, О.Асланова, Долинов, Полибіна. Незважаючи на явні успіхи окремих педагогів, основний недолік у роботі вокальної кафедри перших десятиліть полягав у тому, що у педагогів не було ще єдиного методу викладання, тобто єдиної "школи". Саме в спільній творчій роботі, у суперечках і дискусіях з питань постановки голосу, стильової інтерпретації і створення музично-художнього образу формувалася *вокальна школа Одеської консерваторії*.

Перша керівник кафедри сольного співу (від 1917 р.), Юлія Рейдер, успадкувала вокально-технічні настанови своїх учителів: Ранконі (Італія) та Леонової (Росія, учениця М.Глінки) і вміло суміщала досягнення російської вокальної школи з кращими зразками італійського мистецтва. Також вона усвідомлювала необхідність створення єдиного методу

викладання вокалу. Так, виступаючи 1927 р. на I Всеросійському з'їзді вокалістів, вона намагалась надати наукову основу вокальній педагогіці. Сутність свого методу викладання вона формулювала так: "Техніка вокалу і розкриття художнього образу як нерозривний процес"; "Хто хоче співати – повинен вміти дихати, в диханні – життя вокаліста"; "Співак, який не володіє серединою свого голосу, ніколи не зможе співати" тощо. Вона закликала педагогів до відкритого активного обміну досвідом, знаннями, намагаючись створити єдиний метод викладання вокалу. Найбільш відомі випускники Ю.О.Рейдер – народний артист РРФСР С.Мигай, народний артист СРСР М.Гришко, заслужена артистка УРСР О.Благовидова, професор І.Райченко та ін. Отже, Ю.Рейдер створила міцне ядро послідовників своєї вокальної методики, що продовжили її учні – О.М.Благовидова (завідувачка кафедри у 1944–1974 рр.) та ін. Усі роки своєї педагогічної діяльності вони і присвятили створенню саме *одеської вокальної школи*.

До складу вокальної кафедри при О.М.Благовидовій входили фахівці-професіонали, талановиті музиканти і однодумці, які утворили друге покоління педагогів кафедри сольного співу. Це вихованці Ю.О.Рейдер – І.В.Райченко, М.В.Голятовська, Ф.Г.Дубіненко, Н.М.Бартош-Седенко, а також вихованка Київської консерваторії Н.А.Урбан.

О.М.Благовидова продовжила і втілила в життя ідею свого педагога про створення єдиного монолітного колективу педагогів та учнів, що живиться від одного кореня – багатой культурної традиції багатьох поколінь визначних співаків. Така спадкоємність педагогічних традицій принесла прекрасні плоди – результатом роботи кафедри стали досягнення її учнів на республіканських, всесоюзних і міжнародних конкурсах. І вони вражали. Достатньо перелічити імена найбільш видатних виконавців, серед яких: **народні артисти** – Є.Чавдар, Т.Пономаренко, Р.Сергієнко, Г.Поливанова, Б.Руденко, З.Христич, М.Огренич, Л.Жилкін, І.Яценко, А.Капустін, І.Пономаренко; **заслужені артисти** – М.Терзіан, Р.Каченовський, В.Нещеретний, В.Дмитрієва, Г.Красуля, В.Олейникова, Т.Мороз, А.Джамагорцян, Н.Нефедова, О.Слюсаренко, В.Навротський, Л.Шемчук; **заслужений діяч мистецтв** Н.Войцеховська; **професор** Л.Цуркан.

Внаслідок цієї колосальної праці колективу педагогів стало можливим говорити про створення *одеської вокальної школи*, що відрізнялася бездоганною технікою вокалізації, академічністю, правильним розумінням стилю, щирістю та емоційністю виконання.

В наступний період О.Благовидова запрошує на роботу своїх випускників: нар. арт. України М.Л.Огренича, засл. артисток України Т.В.Мороз і А.В.Джамагорця; учениць І.В.Райченко – нар. арт. України Г.А.Поливанову, засл. діяча мистецтв України Н.Ф.Войцеховську; учня Ф.Г.Дубіненка – засл. арт. України В.С.Нещеретного тощо. 1970-ті – перша половина 1980-х рр. стали часом "зміни поколінь": у 1976 р. завідувачкою кафедри сольного співу стала нар. арт. України Г.Поливанова. Нині професор, академік Г.Поливанова випустила багатьох чудових вокалістів, продовживши славні традиції.

"Коли мене запитують, – пише Г.Поливанова, – у чому секрет високого рівня роботи кафедри сольного співу Одеської консерваторії, то називаю три моменти: 1 – любов до справи, що вища за гординю і тим більше за матеріальні блага; 2 – чесність у визначенні професійної перспективності тих, кого навчають, що вимагає часом неформального підходу до ситуації; 3 – любов і відданість учням... Перспектива у вокалістів Одеської консерваторії найвпевненіша: наші випускники працюють в усьому світі. Ми, минаючи столичні заклади, самі "запускаємо" їх на "космічні орбіти" професіоналізму... І нехай буде і далі так, і нові відкриються обрії!" [2, с. 86].

На завершення слід вказати, що, крім кафедри сольного співу, важливу роль у становленні співаків-професіоналів завжди відігравали також *кафедра оперної підготовки та оперна студія* – найважливіші навчальні підрозділи ОДМА ім. А.В.Нежданової. Їхнє завдання – підготовка студентів-вокалістів до практичної роботи на оперних сценах, в музичних театрах. Саме при роботі на кафедрі оперної підготовки і в оперній студії студенти-вокалісти стають частиною безперервної традиції музичної сцени.

Отже, можна зробити висновки про те, що розвиток такого мистецько-педагогічного феномена, як одеська вокальна школа, в її історичному розвитку, здебільшого узгоджувався із особливостями розвитку всього українського вокального мистецтва загалом. *З іншого боку, основні принципи роботи та формування цієї школи, притаманні саме діяльності колективу педагогів ОДМА, є оригінальним проявом цих основних принципів.* Таким чином, можна вважати, що сучасні проблеми розвитку української вокальної школи – це багатовимірний процес формування національної творчої еліти, спроможної до розвитку традицій та до нового, особистісного наповнення суспільних тенденцій сучасного суспільства. Наукове дослідження

таких проблем, накопичення історичного матеріалу про формування та майже 100-літню діяльність одеської вокальної школи сприятиме уточненню як теоретичних, так і практичних аспектів вивчення вокального мистецтва.

Література

1. Джамагорцян А. Воспоминания о профессоре О.Н.Благовидовой / А. Джамагорцян, Т. Мороз // Одесская консерватория: забытые имена, новые страницы. – Одесса : ОКФА, 1994. – С. 89.
2. Поливанова Г. Путь длиною в жизнь / Г. Поливанова // Одесская консерватория: забытые имена, новые страницы. – Одесса : ОКФА, 1994. – С. 86.
3. Сокол А. Выдающийся певец, ректор Одесской консерватории Николай Огренич / А. Сокол // Мистецтво і культура. – Вип. 1. – 2000. – С. 6–7.
4. Одеській державній музичній академії імені А.В.Нежданової – 90 / [упор. : О. В. Сокол, Р. М. Розенберг, О. І. Самойленко та ін. – Одеса : Друк, 2003. – 224 с., іл.

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

Павленко О.М.

У статті висвітлюються передумови виникнення імпровізації в джазі. Розкриваються особливості доджазових жанрів, які вплинули на становлення джазової імпровізації. Висвітлюється трансформація джазової імпровізації в архаїчному, традиційному та сучасному джазі.

Важливим компонентом художньої системи джазового мистецтва є імпровізація, яка є базисним елементом джазової музики. Мистецтво музичної імпровізації досягло у джазі високої художньої якості. У розмаїтті джазових стилів імпровізація завжди лишається однією із важливих складових, об'єднуючи у собі спонтанність та підготовленість. Імпровізаційний аспект джазу сприяв тому, що впродовж історичної еволюції цей вид мистецтва не втратив свої значущості.

У науковій літературі знайшли широке висвітлення питання щодо виникнення та становлення джазу (К.Берендт, Д.Коллієр, В.Конен, А.Медведєв, С.Овчінніков, Ю.Панась, В.Переверзєв, У.Сарджент, В.Феєртаг), історії джазових стилів та їх еволюції (В.Єрохін, В.Дряпкіа, Ю.Чугунов), історії та теорії імпровізації (М.Сапонов, Е.Феранд), джазового виконавства та імпровізації (Є.Барбан, О.Баташов, Б.Гнилов, Ю.Кінус, В.Конен, Д.Лівшиць, А.Одер, С.Фінкельстайн, Л.Фезер, Г.Шуллер).

Існує чимало теорій щодо генези джазової імпровізації. Так, М.Грідлі, досліджуючи походження джазової імпровізації, розглядає внесок як африканських музичних культур, що існували в Новому Світі за часів рабства, так і європейської музики.

На думку Ю.Кінуса, передвісником джазової імпровізації в африканській музиці є своєрідний африканський спів у формі "лідер – хор", що містить у собі довільні варіації у партії соліста. Вчений вказує, що у західноафриканському та афро-американському блюзовому співі імпровізації створювалися не зі складних мелодичних ліній (пізніше така практика стала звичайною для джазових імпровізаторів), а з видозміни різних якостей окремо витриманого звука (зміна тривалості, звуковисотності, динаміки і тембру звука).

Е.Борнмен підкреслює вплив іспано-арабської музики на музичування новоорлеанських креолів та звертає увагу на імпровізаційність типу іспанського фламенко, поширеного в південних штатах США. Проте Г.Шуллер вважає таку аналогію, запропоновану Е.Борнменом, поверховою, оскільки, на його думку, абсолютно точно встановлено, що основою африканської та іспано-арабо-ісламської музики є абсолютно різні принципи: поліритмія – в першому випадку, і моноритмія – у другому.

На думку Ю.Кінуса, аргументацію Г.Шуллера стосовно проблеми генези імпровізації в джазі не можна вважати беззаперечною, оскільки він посилається виключно на гомофонний характер північноафриканської та іспанської музики, у протиставленні гетерофонній імпровізації традиційного джазу. Однак дослідник вказує, що порівняння доступних джерел африканської народної музики з сукупністю сучасних знань про доісторичний період джазу говорить на користь думок Г.Шуллера.

М.Грідлі підкреслює, що до появи джазу в США вже існувала добре розвинена європейська традиція імпровізації, яка асимілювалася з американською побутовою популярною музикою.

Практика музичного виконавства, як зазначає Ю.Кінус, мала імпровізаційні прецеденти як у західноафриканській, так і європейській музиці, а на використання імпровізації в джазі могли вплинути обидві традиції. Дослідник констатує, що походження джазової імпровізації, а саме її ранньої форми "прикрашення" (орнаментально-фігураційна видозміна теми), є наслідком ряду чинників, важливими з яких є: варіаційні принципи туземної музики африканського континенту та вокальної практики північноамериканських негрів, так звані "моделі", "сід-патерни", які безперервно слідують один за одним в різних варіантах; імпровізаційні прийоми, характерні для виконавської практики будь-якої народної музики; імпровізаційні прийоми європейської академічної музики, які отримали розвиток серед американських негрів [2, с.19].

На думку Д.Лівшиця, питання генези джазової імпровізації полягає в рівноцінному зіставленні двох доджазових традицій: європейської та африканської імпровізаційної традиції. Так, до типових ознак європейської імпровізації відноситься сольна природа виконання, варіаційно-мелодичний принцип, вертикальна координація. До характерних ознак африканської імпровізації належать респонсорна природа виконання (питання – відповідь), варіаційно-ритмічний принцип, горизонтальна координація. Також Д.Лівшиць вказує, що імпровізаційні основи європейської та африканської музичних традицій різні, хоча музика обох культур існує в єдності імпровізації (процесу) та композиції (результату), з тією лише різницею, що європейська композиція фіксується нотами, а африканська – не фіксується [3, с. 50–55].

Важливим пластом у становленні джазової імпровізації є доджазові жанри. До них відносять жанри трудової ("холер сонг", "уорк сонг"), духовної (спірічуел, госпел, джюбілі, сонг-сермон, рінг-шаут), розважальної музики (регтайм). Особливий вплив на становлення джазової імпровізації у доджазовий період належить спірічуелу, менестрельному театру та блюзу.

У трудових піснях ("холер сонг", "уорк сонг") збереглися імпровізаційні риси африканського музикування – респонсорність. Ці пісні не склалися для роботи, а імпровізувалися підневільними неграми під час роботи. Пісні, які створювалися під час роботи, полегшували виснажливу та одноманітну працю. Так, Д.Лівшиць вважає, що трудові пісні зберегли всі родові риси африканської імпровізаційної традиції та стали першим жанром афроамериканського фольклору.

Найбільш художньо досконалим жанром духовної музики американських негрів, що вплинув на становлення джазової імпровізації, став спірічуел. Виконувалися спірічуели окремим співаком під супровід хору. Чорношкірі раби, опанувавши мелодику і гармонію протестантських гімнів, ввели у хоровий спів елементи імпровізації. Жанрова модель реалізується у діапазоні від пронизаних спонтанністю хот-спірічуелів до концертних європеїзованих варіантів.

Не менш важливим фактором у становленні джазової імпровізації стала музика менестрельного театру. Менестрельні вистави склалися із негритянських пісень та танців. Білі актори гримувалися під чорношкірих рабів і у пародійно-карикатурній формі показували глядачам образи негрів. Тексти і музичний супровід театру менестрелів мали імпровізаційний характер. Сольні номери у менестрельній виставі виконувалися актором на пам'ять і в процесі гри імпровізувалися. Колективна музична імпровізація була присутня в інструментальній частині вистави.

Вагомий вплив на становлення джазової імпровізації серед доджазових жанрів належить блюзу. Цей жанр вплинув не тільки на розвиток джазового мистецтва, імпровізації у джазі, але й загалом на світову музичну культуру.

Блюзи, на відміну від трудових пісень і спірічуелів, виконувалися солістом під супровід гітари або губної гармоніки. Тематика блюзів надзвичайно різноманітна (втрачене кохання і людська гідність, гірка неволя, соціальна несправедливість тощо). Вирізнявся блюз з-поміж доджазових жанрів, перш за все, своєю формою (найчастіше дванадцятитактовий період), характерним ладом, гармонією та імпровізаційною основою. До сьогоднішнього дня джазові імпровізації насичені елементами блюзу. На думку Д.Лівшиця, блюз лишається яскравим імпровізаційним жанром і важливим етапом у розвитку афроамериканської традиції.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. виникають ансамблі, які отримали назву "крокуючих оркестрів", або "вуличних оркестрів". Саме у репертуарі цих ансамблів ("банд"), на думку В.Дряпки, знайшли нову, яскраву і самобутню форму всі види афроамериканської музики, що склались до початку XX ст. (трудова пісня, регтайми, блюзи, балади).

Імпровізація у таких оркестрах виникла як наслідок гри на слух оркестрантами негритянських ансамблів популярних мелодій або не-

точного копіювання правильного руху мелодичної лінії та різних голосів. Форма у творах була варіаційною, строфічною. У п'єсах, у результаті колективної імпровізації, виникає одночасне поєднання кількох варіантів мелодії, поліфонічна та гетерофонного типу фактура. Д.Лівшиць вважає, що джазова імпровізація в архаїчному джазі розвивалася не стільки завдяки, скільки всупереч існуючій європейській традиції.

На основі архаїчного джазу розвинувся класичний джаз. Одним із важливих стилів класичного джазу стає новоорлеанський, з яким пов'язують виникнення розвинених інструментально-ансамблевих форм негритянського музикування, які прийшли "на заміну вокальним фольклорним формам, творам з примітивним інструментальним супроводом, фортепіанному регтайму і музиці т.з. "духовних капел" [1, с. 27].

Для новоорлеанського стилю (поч. ХХ ст.) характерна колективна імпровізація, в основі якої лежить імпровізація на мелодичну лінію. У колективній новоорлеанській імпровізації, із використанням сольного та контрапунктного голосів, виникала своєрідна поліфонія. Соліст інструментального ансамблю виконував тему з різними варіаціями, а інші виконавці одночасно створювали підголоски до нової зімпровізованої мелодичної лінії.

Колективне музикування новоорлеанського джазу виявилось у таких видах: гетерофонному, респонсорному, лінійно-контрапунктному, орнаментально-варіаційному, варіаційно-остинатному. Африканські та європейські імпровізаційні принципи у новоорлеанській колективній імпровізації розпочали двосторонню взаємодію.

До класичного джазу (періоду розвитку традиційного джазу) також відносять чиказький стиль, у якому поєдналися традиції новоорлеанського стилю та диксиленду. У чиказькому стилі, який виник приблизно в 1920-х рр., відбувається подальше становлення джазової імпровізації. Колективна імпровізація у даному стилі поступається місцем сольній імпровізації. Імпровізаційне музикування відбувається під гомофонний супровід ансамблю. Також з'являються інструментальні імпровізаційні діалоги, які будуються за респонсорним принципом. Сольні імпровізаційні будови, в яких фігураційне варіювання мелодії домінувало над наскрізною імпровізацією, безперервно чергуються одна з одною.

У чиказькому джазовому стилі поступово відбувається трансформація імпровізованої поліфонічної фактури у гомофонний склад. Джазова імпровізація плавно виходить на новий рівень, а саме імпровізацію на гармонічну послідовність.

Виникнення нового стилю традиційного джазу – свінг, який пов'язаний із практикою великих оркестрів (біг-бендів), вплинуло і на подальший розвиток джазової імпровізації. У цьому стилі більша частина музичного матеріалу біг-бендів почала піддаватися аранжуванню і протиставлятися імпровізації. З часом імпровізація мелодичної лінії замінюється аранжуванням. Виконавець вивчає напам'ять записану нотами імпровізацію-соло, створеною аранжувальником, а потім виконував її на концерті. У стилі свінг відбувається зменшення часового проміжку для імпровізації соліста. Колективна імпровізація повністю замінюється сольною, яка найчастіше виконується на фоні типового для свінгу прийому – рифу.

Розширення меж джазової імпровізації у період свінгу відбувається на основі гармонічної послідовності. Використання складних гармоній (надбудови над акордами, побічні тони, гармонічні заміни, альтеровані акорди) суттєво збагатили імпровізацію. У свінговій імпровізації створюються самостійні, оригінальні мелодичні фрази. Тема видозмінюється мелодико-ритмічно, але з опорою на гармонічну основу твору.

Новим важливим етапом у становленні джазової імпровізації є період "модерн"-джазу. Починаючи з цього періоду, стверджуються нові уявлення про джаз як "елітарну", "інтелектуальну" музику. Першим стилем, що відкрив період сучасного джазу, був бі-боп. Цьому революційному стилю сучасного джазу, який виникає на початку 40-х рр. ХХ ст., притаманне культивування вільної сольної імпровізації, новаторство в галузі мелодики, ритміки, гармонії, форми. Джазова імпровізація у стилі бі-боп посідає лідерські позиції. Соліст-імпровізатор не обтяжений в імпровізації аранжуванням та часовим проміжком. Основою для імпровізації стала гармонічна послідовність популярних мелодій, хоча пізніше виконавці почали створювати й оригінальні мелодії. В.Дряпіка вказує, що сольні імпровізації бі-бопу характеризуються бурхливим, дещо нервовим малюнком та безперервним веденням мелодії при переході від одного голосу до іншого.

Орнаментальна імпровізація, яка характерна для новоорлеанського та чиказького стилів, у стилі бі-боп зникає повністю. У побудові

імпровізаційної лінії виконавці уникають початкової моделі, демонструючи тему тільки в унісонному звучанні на початку твору та при його закінченні. Ритмічні новації у сольній та ритмічній групі ансамблів "комбо" сприяли виникненню вільного ритмічно-гармонічний супроводу, в якому основні оригінальні гармонічні функції, під впливом імпровізації мелодичної лінії, замінюються функціями спорідненими, комбінованими. На думку Ю.Кінуса, мелодичне мислення бопових імпровізаторів відображало небувале до того часу складне переплетіння гармонії та мелодії, а постійне уникнення в мелодичній лінії первинної моделі дозволяє говорити про варіаційну еволюцію в боп імпровізації.

У джазовому стилі фанк відбувається відродження негритянських імпровізаційних традицій. Музика цього стилю спирається на блюз, характерним стають прийоми блюзового інтонування, експресивність в імпровізації, мінімальна мелодичність, безперервне нагнітання темпу, жорсткий ритм. Так, Д.Лівшиць вказує, що за художніми устремліннями стиль фанкі виявився більш багатоплановим напрямом, ніж споріднений йому бі-боп, оскільки претендував на відродження не тільки імпровізаційності, але й всього комплексу афро-американських ідіом: блюзової форми та інтонації, гарячого звука, колективної імпровізації.

Наступним важливим етапом у становленні джазової імпровізації стає модальний джаз (кінець 50-х рр. XX ст.) та фрі-джаз (початок 60-х рр. XX ст.). Модальний джаз, на думку Ю.Кінуса, – це експериментальний напрям сучасного джазу, що переосмислює традиційні мелодичні та гармонічні прийоми розвитку, обумовлені закономірностями функціональної гармонії.

В основі організації музичного матеріалу модального джазу лежить ладовий принцип. У модальній техніці відбувається перехід від традиційного типу тональної організації (європейський мажор-мінор з функціонально-гармонічною системою) та формотворення (імпровізаційно-строфічна форма у вигляді серії повторюваних гармонічних квадратів) до принципу ладового варіювання (гармонічна основа замінюється ладами: дорійським, фригійським, лідійським, пентатонікою, звукорядами європейського та неєвропейського походження, штучно сконструйованими). Такі фактори призвели до принципової зміни у побудові джазової імпровізації. Виникає особливий вид імпровізації, у якому підкреслюються особливості ладу, а не зміна акордової послідовності.

Імпровізаційні лінії утворюються на основі модальних звуко-рядів, які надають більше можливостей для мелодичного фантазування. Модальна техніка імпровізування є не тільки лінійною, а ще включає в себе прийоми мелодичного розгортання заданої акордової структури та згортання в акорди початкового мелодичного звуко-ряду. Така техніка допомагає об'єднати багато мелодичних та гармонічних елементів у єдине ціле та одночасно роз'єднувати ціле на частини та розділи, які пов'язані між собою. В імпровізаційному модальному музикуванні застосовуються різноманітні види фактур: підголоскова, поліфонічна, гомофонна, хоральна та респонсорна.

На думку Ю.Кінуса, завдяки різним модальним системам музиканти, які імпровізували, отримали небувалу творчу свободу, а мелодика джазу набула невідомої до цього своєрідності та екзотичності.

Повної імпровізаційної свободи джазова імпровізація знаходить у фрі-джазі. В.Дряпіка вказує, що це музика із зовсім іншою філософією, генезисом та художніми принципами. У цьому стилі авангардного джазу культивується абсолютно вільна імпровізація, яка поєднує групову та індивідуальну імпровізації. У вільній імпровізації застосовується поліметрія, поліритмія, політональність й атональність, серіальна та додекафонна техніки, вільні форми. Експерименти відбуваються у площині гармонії, форми, ритміки, мелодики, техніки імпровізації.

Відправною точкою в імпровізації стилю фрі-джаз є співучість виконавців у сумісному музикуванні (діалозі) та контрастних соло. Використання мелодичного та гармонічного матеріалу знаходиться у площині вільного фантазування. Насамперед основним фактором вільної імпровізації стає розміщення звука в часі, його тривалість, забарвлення, сила, замість мелодії, гармонії, ритму. На думку провідних авангардистів, спонтанність здатна перетворити джазову музику та вдихнути в неї нове життя.

Подальше становлення джазової імпровізації відбувається у таких стилях, як ф'южн та джаз-рок. У цих стилях одночасно розвиваються європейські функціональні, блюзові та політональні принципи.

У стильовому напрямку ф'южн сольна та колективна форми імпровізації розвиваються паралельно. У ф'южн-імпровізації відчутна рівноправність афроамериканської та європейської музичних традицій. Музиканти-імпровізатори стали вільними у виборі імпровізаційних засобів.

Дослідник Д.Лівшиць звертає увагу на такі традиції, які визначають характер імпровізації сьогодення:

- 1) традиційні виконавські склади;
- 2) акустичні інструменти;
- 3) звернення до виконавських манер джазменів минулого;
- 4) виконання стандартів [3, с. 94–95].

На думку Ю.Кінуса, еволюція імпровізації в джазі пройшла звичайний шлях розвитку: від простого до складного. Дослідник вважає, що цьому сприяло зростання індивідуальної технічної майстерності інструменталістів на основі широких та ґрунтовних знань і прагнення до більшої свободи самовираження соліста-імпровізатора.

Таким чином, передумовами виникнення джазової імпровізації стали як європейська, так і африканська імпровізаційні традиції, музичні культури франко-іспано-американського, креольського походження. Не менш важливим пластом у становленні джазової імпровізації є жанри трудової, духовної музики, музика менестрельного театру, блюз.

Імпровізація в джазі еволюціонувала за такими етапами: колективна орнаментальна імпровізація, властива архаїчному та новоорлеанському джазу; сольна, варіаційна імпровізація характерна чиказькому джазовому стилю; колективна імпровізація, що повністю замінюється сольною, у стилі свінг; сольна імпровізація на акордову структуру, властива стилю бі-боп (хард-боп); імпровізація на лад, характерна модальному джазу, а для фрі-джазу основним принципом стає вільна колективна та сольна імпровізація. Практика джазового музикування показує, що імпровізація в джазі може бути як непідготовленою, так і підготовленою, але основною її сутністю лишається спонтанність.

Література

1. Дряпіка В. І. Розкриваючи світ джазу, рок і поп-музики / В. І. Дряпіка. – Київ-Кіровоград : Трелакс, 1997. – 184 с.
2. Кинус Ю. Г. Импровизация и композиция в джазе : дисс. ... канд. искусствоведения : спец. 17.00.02. / Кинус Ю. Г. – Ростов-на-Дону, 2006. – 190 с.
3. Лившиц Д. Р. Феномен импровизации в джазе : дисс. ... канд. искусствоведения : спец. 17.00.02. / Лившиц Д. Р. – Нижний Новгород, 2003. – 175 с.

РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ФОРТЕПІАННОЇ ОСВІТИ

Шевчук П.Г.

У статті висвітлено ретроспективу становлення фортеп'яної педагогіки, визначено основні етапи розвитку методики інструментального навчання, розкрито педагогічні принципи видатних музикантів різних епох.

Аналіз розвитку фортеп'яної освіти допомагає глибше пізнати процес формування музичних традицій, що сприяє вирішенню проблем сучасного фортеп'яного навчання. Основні методичні принципи, успадковані від попередніх поколінь, удосконалюються згідно з вимогами нашого часу, зумовлюючи зміну форм та методів інструментальної роботи, наповнюючи різним змістом музично-освітній процес. Не всі видатні педагоги-музиканти, захоплюючись творчою або виконавською діяльністю, ставили перед собою завдання узагальнити власні педагогічні надбання та залишити після себе ґрунтовну теоретико-методичну спадщину. Разом з тим накопичений значний музично-освітній досвід, кращі думки музикантів минулого продовжують зберігати свою цінність, а їх багатий досвід служить опорою в боротьбі проти існуючих рутинних поглядів, позбавлених життєвості теорій.

Питання становлення методів та принципів фортеп'яної педагогіки ґрунтовно вивчали провідні вчені та педагоги-практики: О.Алексєєв, Т.Беркман, Є.Ліберман, А.Малінковська, О.Ніколаєв, Н.Любомудрова, К.Мартінсен, Б.Міліч, Г.Нейгауз, Г.Прокоф'єв, Е.Тімакін, Г.Ципін, А.Щапов та ін.

Мета статті – проаналізувати основні етапи становлення фортеп'яної педагогіки, висвітлити пріоритетні принципи інструментального навчання.

Поширення музичної культури в найрізноманітніші сфери суспільства зумовило неухильний розвиток професіональної виконавської і педагогічної діяльності. Народившись на рубежі XVIII–XIX ст., фортеп'янна педагогіка самим фактом свого відгалуження відобразила основну спрямованість і суть тих змін, що приходять в царину музичної культури з настанням нового історичного періоду. Процес розчленування і диференціації, повільну еволюцію якого можна спостерігати

впродовж перехідного часу, з початком XIX ст. інтенсифікується, поширюється на всі види музичної та педагогічної діяльності.

Задовго до появи фортепіано пріоритетне місце в музичній практиці майже всіх європейських країн зайняли клавикорд та клавесин. У XVI–XVII ст. формуються основні методичні положення, пов'язані зі специфікою гри на клавійних інструментах, формулюються вимоги відносно посадки, положення рук під час виконання, з'являються наукові трактати, де приділяється багато уваги проблемам гри на інструментах [1, с. 5].

Основною ідеєю орґано-клавірної педагогіки була спрямованість на виховання різнобічного, творчо мислячого виконавця, композитора, педагога, для яких створення музики, її виконання і педагогічна практика склали різні грані єдиної професії музиканта. Головним у клавірному навчанні вважалося безпосереднє прилучення учнів до музики через гру на інструменті. Саме на цьому процесі зосереджувалися педагоги-клавіристи. Заняття клавірною грою закладали необхідний фундамент універсальної музичної освіти, були органічною частиною комплексного навчання і виховання майбутніх музикантів-професіоналів. Поряд з видатними творами клавірної та орґанної музики Й.-С.Баха, Г.Ф.Генделя, Д.Скарлатті створюються найбільш значні роботи в галузі клавесинної педагогіки Ф.Куперена, Ж.Рамо, Й.Гіллера, Р.Лорентіні, Ф.Марпурґа, Ф.Е.Баха, Д.Тюрка, Ф.Штерке, де наголошується на важливості планомірного виховання творчої особистості музиканта.

Так, Ф.Куперен у трактаті "Мистецтво гри на клавесині" та Ж.Ф.Рамо у трактаті "Методи пальцевої техніки" багато уваги присвятили технічному розвитку учня, в основу якого було покладено розвиток активності і самостійності пальців при вільних і економних рухах руки. Обидва автори вважали найважливішим завданням гри максимальне досягнення зв'язності звуковедення [4, с. 8].

Однією з ґрунтовних методичних праць у галузі клавірного мистецтва другої половини XVIII ст. є трактат Ф.Е.Баха "Досвід з істинного мистецтва гри на клавирі". В ньому композитор виклав завдання, які ставляться перед клавесиністом: дотримання "гарних манер", доброго виконання, використання аплікатури, що має підкреслювати важливість першого пальця – "найголовнішого" пальця, який допомагає грати з легкістю, без напруження. Особливого значення композитор приділяв виразності виконання. "Не можна грати, як дресирована пташка, – виконання має йти з душі", – наголошував Ф.Е.Бах [4, с. 9, 10].

У другій половині XVIII ст. в музичне життя входить новий інструмент – фортепіано. Нові якості фортепіано відповідали прагненню емоційної виразності звучання, передачі в русі розвитку образів, думок і почуттів, які хвилювали людей епохи "Бурі і натиску". Настав час корінних змін у фортепіанному виконавстві та педагогіці, які найяскравіше втілились у творчості Й.Гайдна, В.А.Моцарта, Л.Бетховена.

З початку XIX ст. фортепіанне виконавство стає провідною формою концертного життя, а фортепіанне викладання – поширеним видом музичної освіти. Поступово відбувалося розмежування між професіями композитора, виконавця і педагога. В численних методичних працях педагогів-виконавців (І.Гуммель, Я.Дуссек, Ф.Калькбрєнер, М.Клементі, І.Крамер, І.Мошелес, С.Тальберг, К.Черні) основна увага приділялась технічному розвитку, що супроводжувався щоденним механічним тренуванням, автоматизацією ігрових навичок шляхом вивчення суто інструктивного репертуару.

Одним із перших, хто оволодів технікою віртуозної гри на інструменті, був видатний М.Клементі – автор перших в історії фортепіанної літератури інструктивних, технічних вправ і етюдів. Школа Клементі заклала певні традиції багатогодинних технічних вправ, гру молоточкоподібними пальцями при нерухливій руці, дотримання чіткого ритму та контрастної динаміки. Відомим педагогом того часу був також учень Моцарта – І.Гуммель, автор фундаментального посібника з розвитку фортепіанної техніки. Це теоретичне і практичне керівництво з фортепіанної гри, яке включає численні приклади та вправи – від перших простих уроків до складних віртуозних вправ. Говорячи про виконання, Гуммель відносить це поняття до царини механіки гри: "Навчитись виразного виконання, власне, неможливо, можна лише пробудити, виховати і розвинути цю здатність, якщо вона закладена в душі композитора" [4, с. 15]. Школи Клементі та Гумеля доводять, що вони в своїх методичних рекомендаціях і педагогічних посібниках прагнули пов'язати питання гри із завданнями художнього виконання і музичним розвитком учнів. Схожих поглядів дотримувався і К.Черні. В роботі "Теоретична і практична фортепіанна школа" композитор висвітлив поради технічної гри, шляхи розвитку в отриманні необхідних навичок піаніста, вніс багато нового в методику гри на фортепіано. Його вправи і етюди успішно розвивали спритність пальців, вільні і глибокі рухи кисті та

передпліччя. Методика активного підкладання першого пальця при нерухливій руці замінялась поворотом передпліччя і кистьового суглоба у бік руху пасажу [4, с. 13, 15, 17].

Подальше удосконалення методики фортепіанного навчання пов'язане з композиторською, виконавською та педагогічною діяльністю Ф.Шопена, Р.Шумана і Ф.Ліста, які створили "енциклопедію" нової фортепіанної техніки. Ці видатні майстри своєю грою змінили уявлення про звучання фортепіано, розробили нові виконавські прийоми, які кардинально вплинули на сутність інструментальної підготовки піаністів. Будучи вимогливими до віртуозної сторони виконавського процесу, вони прагнули повного підкорення її загальному художньому задуму твору.

Новим щаблем у розвитку фортепіанно-рухових аплікатурних принципів став відхід від старого мануального подання: звучить тільки те, що тримається пальцем. Спів на фортепіано як безперервність виявлення інтонаційної логіки, змістово-функціональне заповнення кожної одиниці музичного часу-простору виступає головною якістю шопенівського стилю. "Метода" Ф.Шопена є зразком цілісності методичної думки в охопленні завдань і проблем навчання піаніста. Винятково цінними педагогічними ідеями наповнені "Домашні життєві правила для музикантів" Р.Шумана. В афористичній манері написана ціла програма гармонічного, художнього, музичного сприймання. Це своєрідний маніфест передової музичної педагогіки, цікавий як широким колам любителів академічної музики, так і професіональним педагогам [1, с. 13, 132].

Нову еру в розвитку фортепіанного мистецтва відкрила піаністична реформа Ф.Ліста. Завдання аналізу технічних основ піанізму Ліста надзвичайно складне. У праці "Уроки Ліста" А.Буасьє викладені основи піаністичної техніки Ліста. Головною умовою у вирішенні технічних проблем визначається поступовість: якщо піаніст не опанував повністю тією чи іншою технічною проблемою, нерозумно переходити до іншої. Педагогічна діяльність композитора є яскравим прикладом спрямованості думки педагога на формування всебічно освіченого музиканта, здатного глибоко проникати у поетичний зміст музичних творів та втілювати їх у своєму виконанні [2, с. 5, 6].

Потужний вплив на розвиток піанізму мав розквіт російської фортепіанної школи, пов'язаний з діяльністю Московської та Петербурзької консерваторій та досягненнями таких блискучих піаністів і педагогів,

як А.Рубінштейн, Т.Лешетицький, А.Єсіпов (Петербурзька школа), М.Рубінштейн, В.Сафонов (Московська школа) [4, с. 27, 31, 37].

Одночасно із західноєвропейською починає розвиватися українська фортепіанна педагогіка. Створення перших музичних шкіл у містах Києві та Львові дозволило надати музичній освіті більшої професійності. Розпочинається процес поступового удосконалення організації та поглиблення змісту професійного навчання, урізноманітнення форм виконавської, методичної та музично-просвітницької діяльності педагогів-піаністів, підвищення художнього рівня загального музичного виховання молоді.

Методика фортепіанного навчання у ХХ розвивалась на основі глибоких традицій, закладених передовими педагогами-музикантами минулого: Ф.Блюменфельдом, Ф.Бузоні, Г.Бюловим, Й.Гофманом, М.Зверевим, О.Зілотті, К.Гумновим, А.Корто, М.Лонг, К.Мартинсенном, С.Сафоновим, А.Шнабелем. Характерною рисою науково-методичних підходів цього часу стає прагнення до органічного сполучення художніх і технічних завдань, вимогливість до якості звуковидобування, емоційна виразність виконання. Для розробки нових засад фортепіанного навчання особливого значення набула праця Г.Нейгауза "Про мистецтво фортепіанної гри". В ній видатний педагог головним принципом фортепіанного навчання проголошує співвідношення "емоційного" і "класично врівноваженого", безпосередності почуттів і аналітичної роботи, підкреслює взаємозв'язок розуму і почуттів [4, с. 93, 108].

Науковий розвиток методики фортепіанного навчання на початку ХХІ ст. забезпечується як новаціями, так і спадкоємністю традицій, узагальненням накопиченого в історії музичної освіти теоретичного, емпіричного знання та його використанням для вирішення актуальних проблем сучасної виконавської підготовки. Найважливішим теоретичним положенням нової школи є вирішення питання цілісного формування музикантів з позиції єдності психофізичного та фізіологічного розвитку. Центральним завданням навчання стає всебічне зміцнення слухової сфери та моторики, опора на музично-слухові уявлення. Разом з тим підкреслюється роль рухових уявлень та корекції у формуванні художнього образу, раціональної виконавської творчої техніки, автоматизації ігрових рухів. Серед відомих представників сучасної української школи – такі музиканти, як Л.Цвірко, А.Лисенко, Н.Вітте, М.Крушельницька,

О.Снегірьов, Н.Чеснокова та багато інших блискучих виконавців-педагогів, які розвивають, формують та вдосконалюють фортепіанну освіту. Рух думки в галузі методичного та науково-дослідницького пошуку сприяє створенню музиканта-виконавця, здатного успішно виконувати соціальне замовлення суспільства.

Вивчення історичного розвитку фортепіанної освіти дозволяє зробити такі висновки:

- перші спроби сформулювати основні методичні положення гри на клавішних інструментах, що відносяться до XVI–XVIII ст., характеризуються підвищенням ролі музичного мистецтва у житті суспільства, а інструментальне виконавство набуває самостійного значення;

- з початку XIX ст. фортепіанне виконавство стає провідною формою концертного життя, а фортепіанне викладання перетворюється на поширений вид музичної освіти;

- на початку XX ст. оформлюються спеціальні навчальні заклади, відбувається закономірний процес розвитку освіти.

Отже, педагогічна спадщина попередніх поколінь суттєво вплинула на розвиток фортепіанної освіти, зумовивши характерні риси сучасних науково-методичних підходів у галузі фортепіанної педагогіки: акцентуація індивідуального ставлення до формування особистості; пріоритет творчих якостей, гармонійного розвитку; цілеспрямоване вивчення можливостей розвитку музичних здібностей учнів; наукове обґрунтування складних процесів художньої творчості; актуалізація функцій педагога.

Література

1. Алексеев А. Из истории фортепианной педагогики / А. Алексеев. – К. : Музична Україна, 1974. – 166 с.
2. Буасьє А. Уроки Листа / А. Буасьє. – Л. : Музыка, 1964. – 65 с.
3. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Либерман. – М. : Музыка, 1988. – 238 с.
4. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма : [учеб. пособие] / А. Николаев. – М. : Музыка, 1980. – 112 с.
5. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

6. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : дисс. ... канд. пед. наук / Цюлюпа Н. Л. – К., – 2009. – 175 с.

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЇ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ТА ІСТОРІЯ ЇЇ СТАНОВЛЕННЯ

Ваніна І.Є.

У статті розкрито специфіку професійної діяльності концертмейстера, висвітлено його роль у розвитку музично-виконавського мистецтва.

У сучасній музичній педагогіці спостерігається низка інновацій, які зумовлюють оновлений погляд на фах музиканта-виконавця. Яскравим прикладом цього є розширення ролі піаніста-концертмейстера в загальному процесі розвитку музичного мистецтва і постійний пошук більш продуктивних рішень у галузі педагогіки концертмейстерського мистецтва.

Професія концертмейстера є однією з найпоширеніших і найважливіших у спільному музичному виконавстві. Кожний виконавець-соліст усвідомлює, наскільки важливою є творча підтримка концертмейстера, особливо в умовах концертного виконання, що передбачає не тільки піаністичний професіоналізм, але й уміння чутливо реагувати на індивідуальне художнє виконання соліста, переконливе ансамблеве виконання у запропонованій солістом трактовці твору. Тільки за умов дотримання всіх цих факторів і стає непомітна робота концертмейстера не ремеслом, а мистецтвом [7, с. 1].

Фраза, що була написана Франсуа Купереном у 1717 р., залишається актуальною до цього часу: "Якби виникло питання стосовно вибору спеціалізації або сольного виконавства, або акомпанементу, мені здається, марнославство примусило б мене віддати перевагу сольній грі. Проте я визнаю, що немає нічого більш цікавого, ніщо краще не допомагає увійти в товариство, ніж професія гарного концертмейстера. Але ж яка несправедливість! Найчастіше акомпаніатора розглядають як простий фундамент споруди, який хоча й служить їй підтримкою, але не вартий згадування. З іншого боку, ті,

хто відзначилися у виконанні сольних творів, удостоюються й уваги, й аплодисментів аудиторії" [2, с. 29].

Наведена думка визначає головне призначення концертмейстера – фундамент будови, створення такої художньо-технологічної основи для соліста, на якій стає максимально можливим його творчий вияв.

Якщо звернутися до історії становлення концертмейстерської професії, то можна відзначити, що протягом багатьох століть із розвитком акомпанементу формувалося й акомпаніаторське мистецтво.

Так, у "Музичному лексиконі" Х.Ріман визначає, що акомпаніатор – той, що акомпанує, особливо піаніст, який акомпанує співаку або інструментальному солісту: раніше так називали чембаліста або органіста, якому дозволялося виробляти по генерал-басу повний акомпанемент [8, с. 16].

Акомпанемент (франц. – accompagnement) визначався як супровід у п'есах за участю інструментів або голосів соло, партія інших (не солюючих) інструментів. Так, наприклад, у концертах – партія оркестру, в п'есах з фортепіано – партія фортепіано [7, с. 16].

Виходячи з цього, акомпаніатор – це піаніст, що супроводжував партію соліста, формуючи надбудову над цифровим басом. Акомпанемент за цифровим басом складав фон, що забезпечував лідирування мелодійному викладу соліста (скрипці, флейті) і розшифровувався у повноті реалізації, що відповідала можливостям клавіриста. Гра за генерал-басом була мистецтвом, яке потребувало ґрунтового ознайомлення з технікою музичної творчості – вказані цифрами акорди поєднувалися за правилами голосоведення, причому вправний виконавець *bassocontinuo* міг, окрім того, прикрашати твір пасажами, трелями, форшлагами. Х.Ріман зазначав, що на першому етапі своєї появи цифровий бас мав таке саме значення, яке згодом отримав клавіраусцуг (нім. *klavierauszug* – "фортепіанне видобування", "фортепіанний екстракт") – фортепіанний переклад твору, написаного в оригіналі для будь-якого великого ансамблю (оркестром). Клавіраусцуг нерідко заміняв диригентові партитуру. Згодом слово "клавіраусцуг" було замінено скороченим терміном "клавір" [8, с. 646].

В умовах гомофонно-гармонічного складу виникла відносна самостійність гармонічного супроводу – з'явилися нові види гармонічної фактури, нові види мелодичної та гармонічної фігурації. У цей час функції акомпаніатора значно ускладнюються, з'являється потреба в формуванні клавірних навичок узгодження досить самостійних фактурних компонентів та їх взаємодії з провідною мелодією.

Розквітом акомпаніаторського мистецтва вважається XVII–XIX ст., поряд з яким починає своє існування й концертмейстерське виконавство. Спочатку "концертмейстером" називали музиканта, який керував оркестром, пізніше групою інструментів у оркестрі.

Якщо спиратися на первинний смисл термін "концерт" (іт. *concerto* – злагода), то концертмейстер – "майстер узгодження". Первинними концертними жанрами були духовні концерти, що орієнтувалися на гармонію різних голосів. Слово "майстер" (нім. *meister* – найкращий) вказує на рівень вияву ознак даного виду діяльності, що визначаються певною майстерністю – умінням узгодити дії ансамблів, і відрізняється від навичок піаніста-соліста. Виходячи з цього, слово "концертмейстер" означає майстерне володіння всіма засобами ансамблевого узгодження з солістом.

Концертмейстерство як окремий вид виконання з'явилося в другій половині XIX ст., коли велика кількість романтичної камерної інструментальної пісенно-романсової лірики вимагала особливого вміння акомпанувати солістові. На цей період функції клавіриста-акомпаніатора, що раніше супроводжував ансамблеве виконання, заповнюючи цифровий бас у стилі власної манери імпровізування, зазнають істотних змін: з одного боку – ускладнення музичної мови, способів її вираження, зростання виконавської та слухової культури потребує піаністичного професіоналізму при виконанні складного ансамблевого репертуару; з іншого – збільшені авторські вимоги до точного дотримання композиторського тексту та додержання художньо-образного смислу виключають композиційне імпровізаторство.

"Розвиток камерної музики супроводжувався все більш зростаючим значенням фортепіанної партії. Акомпанемент перестав бути гармонічною фігурацією, ритмічною основою, фоном для солюючої мелодії, він став рівноправною партією, що надає психологічну виразність тексту. Піаніст перестав відігравати роль "супроводу", він перетворився на рівноправного партнера, ансамбліста" [9, с. 86].

Отже, концертмейстерська робота спрямована на приведення до "стану" гри разом (фр. *ensemble* – спільно) в ансамблі, тобто піаніст-концертмейстер свідомо гармонізує, узгоджує складну музично-ансамблеву дію для досягнення художньої єдності виконання. І будь-який ансамбль неможливий без чіткої упорядкованості, стрункої системи цілого та його частин, узгодженості всіх, іноді досить різноманітних і суперечливих елементів. Саме принцип єдності в багатогранності складає основу ансамблевого мистецтва.

Перші фундаментальні праці з питань концертмейстерства з'явилися на початку ХХ ст. О.Люблінський, Є.Шендерович, Дж.Мур, М.Крючков теоретично узагальнили проблеми підготовки професійного концертмейстера, зосередили увагу на аспектах історії та теорії концертмейстерства як одного з видів ансамблевого мистецтва. У середині ХХ ст. ця тема знайшла висвітлення в працях С.Саварі, Т.Калугіної, К.Виноградова, Л.Живова та ін.

Так, С.Саварі вважав, що акомпаніатор повинен володіти виконавською майстерністю для того, щоб досягти художнього поєднання всіх компонентів твору, що виконується. Від його майстерності залежить упевненість вокаліста на сцені, його кар'єра. Підтвердженням цього є слова відомого англійського акомпаніатора Джеральдо Мура: "Хороший акомпаніатор рятує життя співакові набагато частіше, ніж це можна собі уявити" [1, с. 22]. Марія Миколаївна Барікова – одна з визнаних педагогів, професор Ленінградської консерваторії, вважала, що "акомпаніатор, котрий впливає на успіх соліста, повинен бути не нижчим за соліста за талановитістю. Діяльність акомпаніатора зовсім не є менш гідною, ніж діяльність естрадного піаніста. Талант піаніста, якщо такий є, знайде яскраве вираження і у акомпаніатора, якщо ж таланту немає, то й естрадний піаніст не врятує" [10, с. 4].

Слід зазначити, що терміни "акомпаніатор" та "концертмейстер" не тотожні, хоча на практиці та в навчально-методичній літературі досить часто вживаються як синоніми. Так, у теоретичних розробках М.Крюčkова, який багато років був завідувачем кафедри концертмейстерства Ленінградської консерваторії, визначення специфіки акомпаніаторської майстерності та концертмейстерської діяльності має певні функціональні розбіжності. Концертмейстером, з точки зору М.Крюčkова, виконуються головним чином педагогічні функції, які найбільш яскраво проявляються в роботі зі співаками, що недостатньо підготовлені до самостійного вивчення нового репертуару. Саме концертмейстер коригує їх інтонування, фразування. При цьому значно підвищується роль слухових уявлень, бо концертмейстер "має бути готовим прийти на допомогу солісту у будь-якому відношенні" [3, с. 15].

Акомпаніаторська ж діяльність потребує від піаніста яскраво виражених виконавських здібностей, почуття сцени та інших артистичних якостей. На думку М.Крюčkова, зовсім неприпустимо запро-

ваджувати своє трактування твору, якщо воно відрізняється від версії соліста, – потрібна певна гнучкість, щоб вибудувати відповідно до плану соліста свій виконавський план супроводу. Є.Шендерович, що був нагороджений Дипломом за кращий акомпанемент на конкурсі ім. П.І.Чайковського, також дає порівняльну характеристику акомпаніатора-піаніста зазвичай передбачає лише концертну практику, тоді як робота концертмейстера є значно більшою. Розучування із солістом їх партій, вміння контролювати якість їх виконання, знання виконавської специфіки і причин виникнення труднощів під час виконання, вміння підказати правильний шлях до виправлення тих чи інших недоліків [10, с. 9].

Тенденція до синонімії двох термінів спостерігається у працях піаністів-практиків.

Так, Дж.Мур, "лицар концертмейстерської професії", назвав свою книгу "Співак та акомпаніатор", хоча статус концертмейстера як ансамбліста вже потребує виходу за межі акомпаніаторства [6, с. 8]. В.Чачава в передмові до книги Дж.Мура зазначає: "Зазвичай акомпаніатор і є концертмейстером у повному значенні цього слова – він не тільки виконує твір із співаком, а й працює із солістом на попередніх репетиціях, розробляючи разом з ним художню концепцію інтерпретації ансамблевого виконавства" [6, с. 3].

Таким чином, у діяльності концертмейстера поєднуються творчі, педагогічні та психологічні функції, які важко відділити у навчальних та концертних ситуаціях, оскільки концертмейстеру постійно доводиться стикатися з артистичними індивідуальностями, різними за талантом та досвідом, і потрібно, щоб кожному з них було зручно. На думку О.Люблінського, піаніст-аккомпаніатор не може досягти високого художнього результату в ансамблі без акомпаніаторського чуття: "Здавна існує думка про те, що навчитися добре акомпанувати не можливо. Акомпаніаторське вміння – дарунок божий; природний талант. Така думка існує зазвичай у тому разі, коли те або інше практичне вміння є суто емпіричною навичкою, тоді коли ще не розроблені методичні шляхи його освоєння. Жодною мірою не зменшуючи ролі таланту і специфічної обдарованості в акомпаніаторській роботі, відзначимо, однак, що самі по собі вони не забезпечують високого професіоналізму" [4, с. 3]. М.Крючков вважав помилковим досить поширене уявлення про те, що вміння акомпанувати є природним хистом і навчити його не можливо. Подібне переконання

було настільки глибоким, що питання методики концертмейстерської виконавської діяльності довгий час не досліджувалися, вважаючи, що практика сама виявить здатних до акомпанементу і відсторонить тих, хто таких здібностей не має. Він одним з перших вивів на науковий рівень питання про спеціалізоване професійне виховання майбутніх концертмейстерів [3, с. 6]. Крючков зазначав, що ця дуже поширена галузь діяльності піаніста потребує широких знань у найрізноманітніших сферах. Це знання про тембральну та акустичну специфіку інструментів, з яких складено ансамбль, про особливості витрати дихання у виконавців на духових інструментах та у співаків.

Вирішення цих завдань потребує серйозної та тривалої професійної підготовки, поступового накопичення необхідних знань та якостей для цього виду діяльності, тобто системне навчання концертмейстерського мистецтва. На сьогодні функціонує цілісна система підготовки концертмейстерів: дитячі музичні школи (уроки акомпанементу з вокалістом або інструменталістом); середні-спеціальні музичні заклади (музичні училища, коледжі), де формуються професійні якості майбутнього піаніста-концертмейстера; вищі навчальні заклади (інститути, консерваторії, академії), де студенти фортепіанного відділу отримують кваліфікацію "концертмейстер". Окрім того, в багатьох країнах світу проводяться спеціальні музичні конкурси, на яких оцінюється майстерність концертмейстерів, існують почесні дипломи концертмейстер. Ці факти свідчать про те, що наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. концертмейстерське мистецтво фактично витіснило акомпаніаторське, і стало найпоширенішим серед піаністів. Цікаво, що терміном "акомпаніатор" у більшості випадків називають музикантів-народників, зокрема баяністів.

Концертмейстеру ХХІ ст. необхідно бути музикантом високого рівня, завжди пам'ятати про те, що він піаніст і акомпаніатор, виконавець і режисер спільно із солістом виконання, "... мати такий же багатогранний музичний потенціал, як диригент, тому що кожний акомпаніатор повинен бути трохи диригентом, а диригент-акомпаніатором" [9, с. 88].

Концертмейстеру у своїй роботі необхідно добре володіти інструментом, голосом, уміти читати нотний текст з аркуша, транспонувати, підбирати музику на слух, володіти навичками аранжування та диригування, знати творчість композиторів різних епох, жанрів, особливості музичних творів, пісенний або танцювальний

репертуар. Такого музиканта не повинно бентежити ставлення оточення до концертмейстера як музиканта "другого сорту", щоб гра "під солістом" приносила задоволення, бо головне – це любов до музики яку виконуєш, любов до професії, якій віддаєш усе своє життя.

Література

1. Аккомпанемент как профессия и искусство (тексты лекций) / [сост. С. В. Савари]. – Х., 1993.
Вып 1. – 1993. – 62 с.
2. Алексеев А. Из истории фортепианной педагогики : [хрестоматия] / А. Алексеев. – Киев : Музыкальная Украина, 1974. – 166 с.
3. Крючков Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Н. Крючков. – Л. : Музгиз, 1961. – 72 с.
4. Люблинский А. Теория и практика аккомпанемента : методологические основы / А. Люблинский. – Л. : Музыка, 1972. – 80 с.
5. Музыкально-энциклопедический словарь / [ред. Ю. Г. Кедьш]. – М. : Советская энциклопедия, 1976. – 672 с.
6. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор / Дж. Мур. – М. : Радуга, 1987. – 432 с.
7. Повзун Л. Феномен ансамблевої творчості піаніста – концертмейстера [Електронний ресурс] / Л. Повзун. Режим доступу.
[//http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mmik/20089/tekstu/Povzun.htm](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mmik/20089/tekstu/Povzun.htm). – Назва з екрану
8. Риман Х. Музыкальный лексикон / Х. Риман ; пер. с 5-го нем. изд. – М. – Лейпциг, 1896. – 815 с.
9. Шендерович Е. Об искусстве аккомпанемента / Е. Шендерович // Советская музыка. – 1964. – № 4. – С. 84–88.
10. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе: размышление педагога / Е. М. Шендерович. – М. : Музыка, 1996. – 206 с.

ПРИЧАСНИЙ ВІРШ ТА ЙОГО МУЗИЧНЕ ВТІЛЕННЯ

Кафтанова С.В.

У статті розглядається процес відродження стародавньої практики співу причасних віршів у православному богослужінні та музичні досягнення на цьому шляху.

Визначеність музичного елементу Богослужбовим уставом (священним текстом і чином), а також тисячолітніми традиціями православ'я завжди було й буде передумовою постійного звернення в царині духовної музики до древніх коренів. Ситуація рубежу тисячоліть загострює відчуття історичної перспективи – як у майбутнє, так і в минуле.

Предметом дослідження даної статті є процес відродження стародавньої практики співу причасних віршів у православному богослужінні, а відтак і ствердження канонічності православного церковного богослужіння, та музичні досягнення на цьому шляху.

Окремих досліджень, присвячених жанру каноніка у вітчизняному музикознавстві, не існує. Навіть праці, присвячені духовно-музичному мистецтву, торкаються теми причасних лише побіжно або ігнорують зовсім, акцентуючи увагу на більш розгорнутих піснеспівах. Ситуація дещо покращилася з випуском двох збірок причасних віршів: Є.Кустовського у 1998 р. [1] та С.Мошегова у 2007 р. [2], які містять найрізноманітніший матеріал різних епох і композиторів на тексти причаснів усього річного циклу.

Представлене дослідження спирається на публікації провідних учених з музичної медієвістики та літургіки: І.Гарднера, протоієрея Дмитра Розумовського, протоієрея Бориса Ніколаєва, М.Бражникова, М.Успенського, Н.Гуляницької, В.Мартинова, А.Ковальова, Н.Герасимової-Персидської, Д.Болгарського, О.Шреєр-Ткаченко, Л.Корній, Т.Владішевської, І.Лозової, О.Шевчук, Н.Плотнікової, В.Протопопова, М.Рахманової та ін.

Центральною частиною добового кола богослужінь Православної церкви є Божественна літургія, під час якої здійснюється й оновлюється в щоденному євхаристичному священнодійнні "велика благочестива тайна", Втілення Сина Божого, "велике таїнство, од віку потаємне і невідоме ангелом". Таїнство Євхаристії – це таємниче і реальне представлення пасхальної Жертви Ісуса Христа, завдяки епіклезі спа-

сительна подія з минулого стає теперішньою. Приєднання до таїнства причастя Святих Божественних таїн є єдино можливий шлях до Спасіння. Відтак таїнство причастя вінчає чин Божественної літургії.

Після вигуку "Свята святим" і відповіді хору "Єдиний Святий..." співається **причасний вірш**, або **канонік** (від грец. *κοινωνια-κόιν* – "причащаю, залучаю, роблю спільним") – це вірш певного псалму, який співається хором під час причастя священнослужителів у вівтарі, остання змінна частина літургії. Це залучення до Святих Дарів, що здійснюється на знак особливої таємничості при закритих вівтарних дверях і завісі, складає святійший після преісточення (*metousiosis*) – момент літургії, що вимагає від тих, що моляться, особливої зосереженості.

Спів каноніка – прадавня традиція, притаманна як західним літургіям, так і деяким східним, наприклад несторіанській, літургії ап. Фаддея і Марія, літургії ап. Іакова, коптській літургії [3, с. 231]. У католицькій літургії він називається так само (*communio*) і складається з вірша переважно псалмодичного, різноманітного не лише для різних свят, але і недільних служб. У Древній Церкві каноніки "Тело Христова приимите, источника безсмертного вкусите"; "Вкусите и видите, яко благ Господь" співав сам народ, що причащався разом зі священнослужителями. З часом причасний став варіюватися за днями і святами. Тепер він співається для того, щоб підтримати у прихожан благочестивий настрій і *зайняти їх увагу* на цей час. Це свідчить, на думку вченого-літургіста, про певний "занепад євхаристичного благочестя, оскільки в Древній Церкві не треба було *займати* віруючих, коли вони мали відбутися перед Євхаристичним Христом". Про цей же занепад говорить і промовлена часто після причетного вірша проповідь або спів "концерту", або стихир, ірмосів канонів, зміст яких часто вельми далекий від переживаного моменту, коли на престолі царює Христос, і християни беруть участь в месіанському царстві – образі і передбаченні "невечірнього дня Царства Христова", коли зручніше мовчання євхаристії" [2, с. 27].

Причасний недільної літургії – Пс. 148,1 "Хвалите Господа с небес, хвалите Его в вышних: аллилуиа" має тут той самий сенс, як хвалебні наприкінці утрени: у відчутті недостатності нашої хвали ми після закінчення її передаємо справу хвали небожителям.

І в земному піднебінні, яким є вівтар, під час причасна відбувається гідна справжнього піднебіння жертва хвали. Тут саме потріб-

ний був один короткий і виразний вірш з приспівом алілуя, що відзначав би всі найважливіші і радісніші моменти богослужіння. До тієї ж мети спрямований і наспів причасна – повільний, спокійний і розчулений, в якому звучать мотиви Страсної седмиці. Такий принаймні наспів причасна в Києво-Печерській лаврі.

Щодо тексту причасні належать до групи узагальнених жанрів церковної гімнографії (на різні тексти), на відміну від конкретно-текстових (на один певний текст). Інші узагальнені жанри, більшість з яких співається на Всенощному бдінні: стихира, богородичний догматик, тропар, антифон, канон, кондак, ікос, степенна, блаженна, псалом, подібний, прокимен, сідален, величання, славник, іпакої, ексапостиларій (світилен), ектенія. Текстову основу причасна складає один рядок з псалмів відповідно до свята, у знаменному співі розспіваний пишним мелізматичним розспівом, з аненайками і хабувами.

Причасний має коротку музичної приспівну форму. Він складається з одного мелізматично розспіваного рядка і мелізматичного приспіву з триразовим "Алілуя" ("Хвала Богові"), за схемою A b b b.

Спів причасна деінде ділять між двома хорами – по половині вірша, що складає більш-менш самостійну думку: в Києво-Печерській лаврі 1-й лик співає причасний, 2-й – алілуя [4, с. 678].

Циклічність, що пронизує всю церковну музику, відводить причасна особливе місце, об'єднуючи їх у групу жанрів, пов'язаних з повільним ритуалом, що є центром розвитку співецького циклу. Такими є алілуарії, що виконуються під час виносу Євангелія, "Херувимська пісня", що співається під час урочистого Великого входу на Літургії. Багато тем "Херувимської" послужили мелодичною основою для створення різних традиційних та авторських композицій. Канонік також не уникнув цієї традиції подібних.

За визначенням І.Гарднера, фактори, що формують церковну культурову музику, є богослужбовий текст, чин і музичний елемент [5, с. 26].

Устав дає чіткі вказівки, який причасний необхідно співати у який день церковного календаря. Якщо мінейний святий має причасний, – а мають його святі з Апостолом і Євангелієм, – то після недільного співається і його причасний ("і Святого, аще і мають"), причому алілуя за музичною традицією співається лише після другого причасна. Практика розспівувати причасний на текст псалма із Священного Писання досить строго зберігалася в усіх чинах середньовічної православної літургії – святителя Іоанна Златоуста,

святителя Василя Великого, святителя Григорія Двоєслова (літургія Передосвячених Дарів). Втім, у XVIII–XIX ст., з посиленням європейських впливів, канонік поступово втратив розспів, його стали скоро проспівувати читком, а своєрідну "музичну паузу" під час причащення духівництва, що утворилася внаслідок цього, почали заповнювати вільним духовним концертом. Саме у ту епоху й закріпилася стійка традиція, що побутує дотепер, виконувати причасний Пасхи "Тіло Христово приимите..." під час причащення мирян. Отже, з плином часу жанр причасна прийшов до занепаду.

Про це свідчать деякі постанови Святійшого Синоду. Так, указом від 8 червня 1797 р. було проголошено "замість концертів співати або пристойний псалом, або ж звичайний канонік". Вдруге виконання концертів під час за богослужіння було заборонено найвищим указом імператора Олександра I від 22 грудня 1804 р. Така сама вимога міститься і в указі від 19 квітня 1850 р., де встановлено "не допускати співу в церквах, під час Божественної літургії, замість причасного вірша, музичних творів новітнього часу, друкованих або рукописних, які існують під назвою концертів" [6, с. 103]. Як бачимо, за 50 років Синоду не вдалося добитися відчутних зрушень у цьому питанні. Про подібні порушення церковноуставного правила, що мали й інші негативні наслідки – формування у прихожан естетичного несмаку щодо духовної музики, – свідчить і сповнений обурення лист П.І.Чайковського до ректора Київської духовної академії від 29 вересня 1882 р., де російський композитор ділиться своїми невтішними враженнями від почутого на літургії в церкві київського Братського монастиря. Він пише: "... Коли зачинилися Царські ворота, і півчі швидко, на один акорд, проспівали "Хвалите Господа с небес", наче знімаючи з себе важкий тягар хвалити Господа, з огляду на власний обов'язок пригостити публіку концертною музикою, і почали, зібравшись з силами, виконувати бездарно-вulьгарно написаний, сповнений непристойних для храму вокальних фокусів, збудований на чужий лад, довгий, безглуздий, огидний концерт, я відчував напад обурення, котре, чим далі співали, тим більше зростало... Невже Православна Церква повинна служити, між іншим, і цілям пустого гаєння часу для пустих людей" [7]?

Церковні збірки рубежу XIX–XX ст. – періоду активного відродження стародавніх традицій православного церковного співу ситуацію з причасними не покращили. Так, популярна літургійна збірка

А.В.Касторського містить один недільний канонік – гармонізацію "старовинної простої мелодії". Втім, музична богослужбова практика і композиторська творчість свідчить про давню й стійку увагу авторів церковної музики до жанру каноніка. Каноніки зустрічаються у них як поодинокі, у складі літургій, збірках святкових піснеспівів, так і у причасних циклах недільного кола, у формі обробок традиційних обігових розспівів і як оригінальні твори. До таких композиторів належать представники різних епох, композиторських шкіл і напрямків. Найцікавішими з художньої точки зору є цикли причаснів: десяти – М.С.Березовського, восьми – Гр.Ф.Львовського (1812–1894), тридцяти двох – М.І.Бахметєва (1807–1891), тринадцять – М.А.Римського-Корсакова, чотирнадцять – Г.Й.Ломакіна (1812–1885) тощо.

Так, перу Максима Созонтовича Березовського (1745–1777) належать десять причасних віршів: три недільних "Хвалите Господа с небес", "Творяй ангелы", "В память вечную", "Чашу спасения приму", "Во всю землю", "Знаменася на нас" та "Блажени яже избрал", що охоплює майже весь недільний цикл. Композитор, що створив на межі бароко і класицизму власний багатий і неповторний стиль, автор запрічасних духовних концертів і Літургійного циклу, у своїх оригінальних причасних віршах Березовський поєднав методи композиції, притаманні, з одного боку, літургії, з іншого – духовних концертів. У тексті причаснів спостерігаються повтори слів і фраз, як у концертах, у музичному складі – поєднання характерних типів багатоголосся: постійного – від Літургії і "змінного" – від концертів, у тематизмі – спирання на український пісенно-інтонаційний мелос, у гармонії – свіжі гармонічні послідовності, нетривіальні модуляційні переходи, у формі – повторна куплетність ("алілуя" повторює той же музичний матеріал) з ясними впорядкованими замкненими структурами (фрази, речення). Так, причасний "Творяй ангели своя духи" є типовий мотет, у якому кожна побудова починається з імітацією і закінчується гармонічною послідовністю; у тональному плані також помітне наслідування принципам ранньобарокової модальності: усталеність тональної централізації досягається шляхом сивного модулювання з постійним поліфонічним кадансуванням на короткій відстані (F-d-C-a- F у межах 20 тактів). "В память вечную" написано у дусі го хоралу з мелодично розвиненим голосоведінням. Літургійна зглаженість мелодичного рельєфу, характерна для перших трьох названих причаснів, поєднується з синтаксичною розчленованістю, повторністю, досконалою класичною впорядкованіс-

тю, більш-менш близькою до квадратності. Хоральна мірність руху то замикається чіткими голосами, то розпливається в кадансових розширеннях. Причасний "У всю землю" швидше нагадує хорал, хоча містить невелику кількість інтонаційних вкраплень. Серія з трьох недільних причаснів "Хвалите да с небес" демонструють неабияку широту творчого методу композитора. Перший з даних причаснів своїм класично строгим акордовим чотириголоссям з в'язкою мелодизацією кожного голосу, ламентними інтонаціями і доволі інтенсивним монічним і ладотональним розвитком, який все ж базується на стабільних тональних сполученнях партесного стилю, демонструє близькість до хорів його літургії. Два інших власною контрастно-складовою формою поліфонічною складністю більше нагадують концертний стиль композитора. Один з них складається з короткого урочисто-славильного першого розділу і широко розспіваного молитовно-натхненного "Алілуя", що варте особливої уваги. Винятково мелодизована поліфонічна тканина "Алілуя" насичена численними імітаційними проведеннями основної теми бахівського типу (лапідарне ядро і поступово-сповзаюче розгортання) й інших мотивів, похідних від неї, внаслідок чого утворюється складна рондоподібна fuga мотетного типу. Надзвичайної в'язкості фактурі надають постійні затримання на дисонуючих співзвуччях, що походять з синкопованої природи другого елемента теми fugи, з наступним їх розв'язанням, як у старих майстрів ренесансної поліфонії строгого письма. Ще більший вплив партесного стилю відчувається у останньому недільному каноніку, насиченому, як і попередній, імітаційністю, але вже в обох своїх структурно розвинених частинах, сповнених духовної величі й урочистості моменту літургії. Серед інших особливо виділяється причасний "Чашу спасения прииму", присвячений вшануванню Пресвятої Богородиці. За характером музичної мови він знаходиться найближче до концертів, навіть перевершує їх у гомофонній мелодизації верхнього голосу й містить найніжніший тематичний матеріал, з дуже сильним українським пісенно-романсовим інтонаційним корінням, й зайвий раз стверджує тонку ліричну сутність композиторського таланту Березовського [8, с. 98].

Причасні вірші, об'єднані у циклі, є й у творчому доробку Сергія Івановича Танєєва. Гармонічні обробки причасних на різні дні тижня і свята київського розспіву "В память вечную", "Чашу спасения приму", "Во всю землю", "Спасение соделал еси", "Радуйся, праведнии" та грецького розспіву "Творяй ангелы" (1883) були для молодого Танєєва

творчою лабораторією на шляху до створення поліфонічних обробок. До цієї справи його, ймовірно, надихнув приклад Бахметєва, директора Імператорської співочої капели з 1861 з 1883 р., котрий видав 29 причасних віршів однією колекцією, про що Танєєв ділиться у листі до П.І.Чайковського від 10 серпня 1881 р.

Тут же викладено його власну концепцію обробки церковних мелодій, схожою у своїй основі з ідеєю синтезу російської церковної музики і західноєвропейського контрапункту, яку у середині століття плекав ще М.І.Глінка, навчаючись у Берліні у З.Дена поліфонії, а також з основними положеннями статті Лароша "Думки про музичну освіту в Росії", що дала, згідно з зізнанням Танєєва, спрямування усїєї його музичної діяльності.

"Найелементарніша форма обробки ... це проста гармонізація; мелодію доручено одному голосу, інші голоси його супроводжують, слова висловлюються водночас. Приклад такої обробки – у строгому стилі псалмодії, у протестантській музиці – гармонізовані хорали (наприклад, ті, що завершують кожну кантату Баха). Якщо звернемося до нашої церковної музики, то ми побачимо, що у нас такі елементарні обробки вже існують: Бортнянський, Турчанінов, Потулов. Це, так би мовити, перший ступінь мистецтва (не з історичної точки зору, а з музичної), що не дає ніякого простору для художньої творчості, ... проте без цієї форми обійтися не можна. Кожного разу, коли текст молитви довгий, ... ми маємо застосовувати дану форму. Тільки у тих випадках, коли текст окремого піснеспіву короткий, можна вдатися до другого способу обробки, з котрого починається справжнє мистецтво, багатство і нескінченна різноманітність форм, простір для художньої думки. Це є царина контрапунктичної обробки мелодії ... вищого ступеня розвитку [музики – К.С.]

... Мало того, ми прямо можемо скористатися усім тим, до чого дійшли творці строгого стилю, і докласти їх учення до нашої музики, бо основа, на якій вони творили (грегоріанські мелодії), цілком схожа з тією, яку ми маємо під руками" [9, с. 74–76].

Чайковський, у свою чергу, вважав висновки Танєєва непереконливими, підкреслюючи антиісторизм поглядів Танєєва.

Проте задум залишився здійсненим лише частково. В архіві Танєєва зберігаються ескізи усїх вказаних причасних, записаних спочатку у вигляді чотириголосної гармонізації наспіву, а далі – у поліфонічних обробках їх фрагментів: імітаціях, канонах, канонічних секвенціях, у

контрапункті. У остаточному, завершеному вигляді реалізувалися поліфонічні обробки лише двох причасних: "Творяй ангелы" і "Спасение соделал еси". Поводження Танєєва з мелодичним першоджерелом, узятим ним зі співецьких книг Синодального видання, було максимально дбайливим. Мелодії проводяться без змін, у чотириголосних гармонічних обробках вони розміщуються у верхньому голосі; у гармонії панують діатоніка і консонуючі акорди. Відштовхуючись від норм так званого строгого стилю гармонії, розробленого у 60-ті рр. В.Ф.Одоевським, підтриманого протоієреєм Димитрієм Розумовським, у якого Танєєв прослухав курс історії російського хорового співу, композитор іде далі на шляху зближення зі староцерковним монодійним співом і народнопісенною змінноладовою діатонікою і багатоголоссям завдяки мелодизації фактури, насиченню хорової тканини підголосками.

Форму ж поліфонічних обробок причасних віршів Танєєва дослідниця його творчості Н.Плотнікова називає мотетною. "Даний голос поділено на окремі фрази (за текстом), і на кожну з таких фраз будується імітація... Кожен з голосів має (під час імітації) початок окремих частин (фраз) даного голосу, що переходить потім у вільний контрапункт", – так описував її композитор у творах Жоскена Дебре і Палестрини [10, с. 72]. У той же час норми строгого контрапункту, технікою якого Танєєв володів досконало, набувають яскравого національного перетворення, що відчутно у тонально-гармонічній мові обробок, у мелодичному строї голосів, інтонаційно близькому церковним розпівам і протяжним російським пісням. Уся багатоголосна тканина обробок "виводиться" з розспіву. Адже багатоголосна традиція східнослов'янського допартесного співу (демествений, великий знаменний розспів) базувалась на поспівочній структурі голосів – варіантів поспівок і навіть рядків одноголосного шляхового розспіву, на зразок підголосків.

Отже, у стилі духовних співів Танєєва з'єднуються прийоми західноєвропейської, імітаційної, і російської, підголоскової поліфонії, гармонічний і поліфонічний способи обробки. Імітаційний виклад часто виявляється вторинним, підлеглим принципу контрапункту різних фрагментів першоджерела.

Художній результат такого унікального синтезу виявляється, на наш погляд, навіть органічнішим і переконливішим за перекладення древніх розпівів першої половини XIX ст., що нерідко спотворювали монодію "в догоду" гармонічним правилам. Уважне вивчення обробок Танєєва дозволяє побачити ідеї, розвинені згодом композиторами "московської синодальної школи" кінця XIX – початку XX ст.,

наприклад, прагнення до інтонаційної цілісності всієї фактури, зв'язки супроводжуючих голосів із запозиченим наспівом.

Традиція видатних російських майстрів хорової музики продовжувалася у ХХ ст. (Г.Свиридов, О.Туренков, Б.Лебедєв, П.Чесноков, О.Нікольський) і успішно продовжується дотепер. Про це свідчить зміст двох уже згаданих свіжих збірок причасних віршів Кустовського і Мошегова, куди увійшли не лише композиції різних майстрів, але і власні твори та обробки традиційних наспівів. Причасні є у творчому доробку інших сучасних церковних композиторів: архімандрита Матфея (Мормиля), диякона С.Трубачова, В.Ковальджи та ін. Отже, репертуар церковних хорів має неодмінно збагатитися високохудожнім матеріалом у такий священний й урочистий момент літургії, яким є причастя.

Література

1. Кустовский Е. Причастный стих. Для небольшого смешанного хора / Е. Кустовский. – М. : Живоносный источник, 1998. – 76 с.
2. Мошегов С. Собрание причастнов, поемых во всё лето для малого черырѣхголосного смешанного хора / С. Мошегов. – М., 2007. – 94 с.
3. Киприан, архимандрит. Литургика. Гимнография и эртологи́я / (Керн) Киприан. – М. : Крутицкое Патриаршее подворье, 1999. – 149 с.
4. Сове Б. Евхаристия в древней Церкви и современная практика / Б. Сове // Православный вісник. – 1998. – № 4. – С. 11–30.
5. Гарднер И. А. Богослужбное пение Русской Православной Церкви : в 2 т. / И. А. Гарднер. – М., 2004.
Т. I. Сущность, система и история. – 2004. – 498 с.
Т. II. История. Православный Свято-Тихоновский Богословский институт. – 2004. – 530 с.
6. Мартынов В. И. История богослужбного пения / В. И. Мартынов. – М. : РИО ФА ; Русские огни, 1994. – 240 с.
7. Письмо П. И. Чайковского ректору Киевской духовной академии о состоянии церковного пения // Камо грядеши. – 2002. – Вып. 3 (19), июль.
8. Рыцарева М. Духовный концерт в России второй половины XVIII века / М. Рыцарева. – СПб. : Композитор, 2006. – 244 с.
9. Чайковский П. И. Письма / П. И. Чайковский. – М., 1951.
10. Танеев С. И. Духовная музыка / С. И. Танеев ; сост. и авт. вступ. статьи Н. Ю. Плотникова. – М., 1999. – 74 с.

ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКЕ ТАНЦЮВАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО XVII–XVIII ст.

Максименко В.І.

У статті розглядається історія становлення танцювального мистецтва XVII–XVIII ст., виникнення французьких хореографічних термінів та нововведення Ж.Новера в організацію педагогічної культури танцю.

У XVII ст. французька система хореографії формувалася під впливом поглядів італійських митців і закономірно становила поєднання двох родів танцю – віртуозного і бального (ля-вольт, ля-паванн і ля-гальярд). Побутовий танець епохи Відродження – танець парний. У ньому основну увагу звертають на дрібні рухи рук, манеру носити плаття, тримати корпус, знімати капелюха, вітати партнера і гостей. Ті, хто танцює, стоять близько один до одного, торкаючись плечима.

Розвитку танцювальної культури значною мірою сприяє музика, яка в цей період звертається до танцювальних ритмів. Не можна не погодитися з М.Друскіним, який стверджував, що "інструментальна музика у своєму розвитку приблизно... до XVIII ст. нерозривно пов'язана з побутовим танцем" [7].

Безсистемна розробка танцю Карозо і Негрі поступово поступається місцем сформованій остаточно міжнародній мові танцю і загальним законам для всього просвітницького світу. Французьке танцювальне мистецтво почало розвиватися самостійно.

У 1661 р. у Франції відкрилась Королівська академія танцю. 30 академіків на чолі з балетмейстером Шарлем Бошаном почали удосконалювати техніку танцю. В центрі їхньої уваги був побутовий танець. До завдань академії входило регулювання і контроль над театральними процесами, навчанням і розвитком техніки танцю шляхом введення офіційних викладацьких посад професорів танцю, музики, живопису.

У цей час представники танцю у Франції складаються з таких груп: перша – цехові майстри танцю, викладачі бальних танців і академіки; друга – баладени, платні виконавці танців (від ярмаркових підмостків до різних балетів); третя – віртуози італійської комедії.

В Академії танцю, наприклад, уперше утворились класи з установленими танцювальними канонами. Утвердилась хореографічна грамадика, ввелась точна термінологія, з'явилася можливість створити в

танцях правильність і сувору послідовність рухів. Гармонія рухів розкладена на таблиці із зображенням ряду вишуканих положень людського тіла: "п'яти добрих позицій: три зімкнутих і дві розкритих; трьох можливих співвідношень ніг, що рухаються (пряме, дугоподібне і пристукуюче в прямому і кривому положенні); кидкові кроки *jette*..." [9]. Пізніше Академія танцю мала велике значення в остаточному розподілі салонного танцю і сценічного.

У своїй праці "Классический танец: история и современность" А.Д.Блок наводить важливі рядки з книги французького артиста балету Ж.Е.Депрео (1748–1820): "Бошан зумів перший розчленувати темпи". І далі коментує: "Це розчленування танцювального па на темпи і лежить в основі системи запису танцю, який виник в кінці XVII ст." [4]. Тому перше, що необхідно виділити в комплексно-орієнтованій моделі Бошана, – це вирішення нового засобу сприйняття руху – академічного. Позиції ніг у Бошана, є не статикою, відірваною із руху позою, а динамікою. Вони для нього початок і кінець кроку.

Вимога краси танцю змусила французів створити власну хореографічну граматику, в якій кожна позиція мала певний зміст. Наприклад, третя позиція привчає стояти міцно, втягувати коліна і спонукає танцівника до правильності виконання, четверта позиція розширює крок вперед і назад, надаючи їм правильних розмірів тощо. Метою хореографічного вчення стала вимога танцювати якомога граматичніше.

Схеми позицій ніг проектувалися так, щоб з кожної позиції походили всі наступні па, актуальні для театрального танцю XVII ст.: з першої – *pas assemble*, з другої – *pas ouvert*, з третьої – *pas emboite*, з четвертої – *pas* вперед і назад, з п'ятої – *pas croise*.

Отже, Бошан першим з теоретиків заговорив про властивості позицій (наприклад, рівновага, стійкість, міра) не як про природні форми поведінки людини, а як послідовність дотримання прийнятих навчальних правил або танцювальних законів (у даному разі – позицій).

Друге розміркування Бошана – позиції рук. Пізніше сам Рамо розробив таблицю з позначеннями, як слід під час танців тримати кисті рук, лікті і плечі. Ось точне обґрунтування позицій рук кінця XVII ст.: вони є приємність і краса, "рамка для картини" танцюючого корпусу. Але вони є інтелектуальною і чуттєвою одночасністю.

Учені-хореографи Карозо і Негрі вводять стрибки і тури, дають рукам роботу, але стримано – коло себе.

Бошан поступово розширює межу установлених позицій бального танцю, руки відокремлюються від корпусу, набувають м'якості, а головне виразності.

Третє розміркування "вченої хореографії" Бошана щодо координації руху і горизонтальності. Координація і *port de brass* в значенні головного засобу хореографічного листа, безумовно, було відкриттям епохи вченої хореографії. А на такому механізмі, як "протиставлення рук і ніг", заснована сучасна система класичного танцю.

У XVIII ст. виникає новий зміст науки "хореографія". В попередньому столітті у Арбо хореографія ототожнювалась, перш за все, з записом танцю, зберіганням танцювальних форм. При Бошані і Фейє поняття "хореографія" розширюється до значення "механізму" (який керує навчальною і театральньо-сценічною практикою танцівника), "інструменту" (за допомогою якого оцінюється рівень професіоналізму), нарешті, "еталону" (на який повинен рівнятися танцівник у навчальній і сценічній практиці, в умінні створювати па). Ці положення професійного хореографічного знання задають науковий тон на все XVIII ст.

У вітчизняних та зарубіжних авторів (Блазіс, А.Д.Блок, П.А.Глушковський, В.М.Красовська, А.Я.Левінсон, Ж.Ж.Новер, С.Худеков) зустрічаються пояснення щодо творчості виконавців цього століття: Фоссано (Антоніо Рінальді) створив новий напрям танцювального жанру, Г.Вестріс – винайшов нову манеру танцю, О.Вестріс – новий рід танцю, Дідло – новий вид архітектури і новий стиль танцю, М. Гимар – новий спосіб танцю тощо.

Отже, у XVIII ст. широкого розвитку набули індивідуальні хореографічні жанри, які особливо вплинули на подальший хід розвитку хореографічної системи. Центр танцювального знання поступово зміщується від системи танцю (знання теорії) до досвідченого знання на практиці. Разом з цим відбувається розрив не тільки між мистецтвами (опера – балет) і ремеслами танцю (салонні танці), але й у мові професії. У XVIII ст. танцівника називають артистом. Поняття "*artiste*" (франц.) у видавництві "Академічного словника" 1762 р. набуває того значення, в якому вживається й сьогодні. В процесі історичного розвитку хореографічної культури термін "артист" означав здатність танцівника створювати образи.

При Людовіку XV практика і система танцю прийшли до деякої рівноваги. При його правлінні на громадських і придворних балах великою популярністю користується менует. Менует – один із найбільш

популярних танців XVI–XVII ст. Як і більшість танців, він виник з французького селянського бранля. Батьківщиною його вважають Бретань, де його виконували безпосередньо та просто. Свою назву він отримав від *pas menus* – маленьких кроків, характерних для менуету.

Як і більшість інших танців, які виникли в народі, менует у своїй першій формі був пов'язаний з піснями та побутовим устроєм даної місцевості. Виконання менуету відрізнялось витонченістю та грацією, що немало сприяло його швидкому поширенню та популярності в придворному суспільстві.

Аристократичне суспільство старанно вивчало поклони та реверанси, які часто використовувались по ходу танцю. Пишний одяг виконавців зобов'язував до повільних рухів. Рухи кавалерів мали галантно-шанобливий характер та виражали схильність перед дамою. Виконавці менуету рухались за певною схемою, притримуючись строгого композиційного малюнку. Схем існувало багато, хоча між ними можна знайти спільні риси.

При французькому дворі менует дуже скоро стає провідним танцем. Його називали "королем танців та танцем королів". Виконавці розташовувалися строго за рангами. В першій парі йшли король та королева, після них – дофін з однією із знатних дам. Звідси виникла назва: менует *de la Reina* та менует *de Dauphin*. Довгий час менует виконувався однією парою, потім кількість пар почала зростати.

Перехід від одного руху до іншого мусив бути без ривків та в чіткому ритмі, плавно, красиво. Особливо складною була чоловіча партія, в якій велику роль відігравали рухи зі шляпою. Її слід було елегантно зняти під час реверансу, красиво тримати почергово то в одній, то в другій руці та невимушено одягти. У менуеті XVII ст. руки мали своєрідну позицію: їх не можна було піднімати високо; з'єднання рук тих, хто танцював, мусило бути м'яким та плавним.

Повільний менует в XVIII ст. змінюється на швидкий. Якщо при виконанні повільного менуету головним було точне виконання наперед передбаченої схеми, то для швидкого властиве пришвидшення темпу, введення складних рухів; руки дозволялося піднімати високо в різноманітних позах.

На сценічні помости менует потрапив давно, але коли – встановити покищо не вдалося. Курт Закс, наприклад, вказує на 1700 р.; ін. дослідники зупиняються на періоді між 1706–1729 рр.

Менует був популярним не тільки при французькому дворі. Він виконувався в Росії на асамблеях Петра I (танцювала одна пара). У часи Єлизавети Петрівни кількість пар значно зросла. Російське вище суспільство досконало оволоділо технікою цього танцю та витонченою манерою виконання.

У Росії побутові танці з'явилися на початку XVIII ст., в епоху перетворювальна діяльності Петра I. В цей період були проведені громадські та соціальні реформи, укріплена військова велич держави. Швидко розвивались економічні та культурні зв'язки із Заходом, які потребували просвітницької реформи. Відкривалися початкові та вищі школи. Почали виходити газети та книжки світського змісту, було організовано публічний театр. Введення обов'язкового навчання танцю – "телесному благолепю", "поступи немецких и французских учтивств" – також стало частиною цієї реформи.

Московські пані та панночки, які вийшли з замкнутого життя, дуже швидко освоїли світські премудрості та вражали приїжджих іноземців мистецтвом "щеголять, манерничать и танцевать". Вчителями танців запрошувались іноземні танцмейстери. Але бажаних знати всі премудрості було так багато, що танцмейстерів не вистачало, тому їм на поміч запрошували полонених шведських офіцерів.

26 листопада 1718 р. було видано указ про створення асамблей. Асамблеї влаштовували тричі на тиждень упродовж усієї зими. Тут усі повинні були брати участь у танцях. У зв'язку з цим інтерес до танцю збільшувався. Відкривались ці асамблеї церемоніальними танцями. Починали танці господар з дружиною. Під урочисту повільну музику кавалери і дами робили поклони і реверанси спочатку сусідам, а потім один одному. Потім перша пара робила коло і ставала на своє місце. Те саме робила інша пара тощо. Опис такого танцю дає О.С.Пушкін у третій главі "Арапа Петра Великого": "Приседания и поклоны продолжались около получаса; наконец они прекратились, и толстый господин с букетом провозгласил, что церемониальные танцы кончились и приказал музыкантам играть менуэт" [8]. При виконанні менуету, на відмінну від західних правил, чинопочитання не дотримувалось. Більше того, кавалер або дама наступний танець могли танцювати з іншими партнерами, обраними за особистим бажанням. Потім починався, як правило, "польський танець". Він був схожим на полонез, але танцювало п'ять пар, а іноді три. "Польський" був найпоширенішим танцем того часу. Ще були танці-ігри, в яких виконавці повинні були

швидко вчити нові рухи. Ще на асамблеях танцювали англійський танець "екосез" і ланцожковий танець *kettenantz*.

Єдиним достовірним свідченням методики викладання танців у XVIII ст. є книга І.Кускова "Танцювальний вчитель". Значне місце у цій праці відводиться менуету. Автор підкреслює, що "сей танець самий благородний и важный, а следовательно, и труднейший, и, ... надобно довольно время обучаться" [9]. Також у цій книзі є розділ про жіночий танець.

У 90-х рр. XVIII ст. входить у моду новий вид чоловічого одягу – фрак. Святковий вечірній фрак називався французьким, його носили з короткими штаньми-кюлотами, довгими білими панчолами та черевиками.

Нові віяння моди, які прийшли з революційної Франції в Росію, – фраки, довгі та напівдовгі панталони, круглі капелюхи, стрижене та не напудрене волосся – переслідувались та були заборонені Павлом I у 1796 р. Всі цивільні змушені були бути або в губернських дворянських мундирах, або в кафтанах з кюлотами та носити пудрені перуки не тільки в придворній та парадній обстановці, але також і в повсякденному житті. Цей етикет зберігався на приватних балах та вечірках, де могли бути присутні представники поліції, які строго стежили за виконанням наказу. Дами на балах з'являлись у платтях з парчової тканини з довгим шлейфом. Вбрання прикрашалось мереживом і дорогоцінним камінням.

Поряд з менуетом улюбленим танцем XVIII ст. був гавот. Як і менует, він виник від французьких бранлів. До першої чверті XIX ст. гавот користувався особливою популярністю у Франції, а потім набув широкого поширення і в Росії.

В основному гавот складався з легких, ковзних рухів – *pas chasse*, маленьких кроків на півпальцях, *pas balance*, *pas de zephyre*, *balance-gavotte*, *balance-menuet*, *pas jete*, *pas glissade* та дуже вишуканих реверансів. Усе це поєднувалось із вишуканими позами. Особливою рисою цього танцю є велика танцювальність рухів рук. Руки – то одна, то обидві – піднімаються догори, приймаючи найрізноманітніші положення. Всі рухи рук від плеча, ліктя та пальців дуже пластичні, плавні, м'які, із злегка провислими ліктями та припіднятою кистю. Легкі нахили та повороти корпусу і голови особливо підкреслювали витонченість, галантність танцювальність рухів та манер, притаманне гавоту.

Наступним танцем цього періоду був полонез. Батьківщина полонезу – Польща, звідти і його перша початкова назва "польський".

Він виник від народних масових танців-прогулянок. Цим танцем починались усі народні святкування, а пізніше, коли "польський" був прийнятий вищим суспільством, його стали виконувати і на міських балах. Дуже скоро "польський" став відомим і в інших державах Європи. У Франції його назвали полонезом, і ця назва збереглась до теперішнього часу. У полонезі кавалер першої пари був ведучим, винаходив різноманітні фігури. Іноді, перервавши танцювальну ходу, кавалер, який танцював у першій парі, вставав попереду своєї дами на коліна, знімав з її ноги черевичок, клав у нього бокал з вином і пив за її здоров'я. Цю церемонію в тому ж порядку мусили виконати решта кавалерів...

Танцюючі пари переходили з бальної зали в суміжні покої і рухались у такому порядку через весь будинок.

Поступово втрачаючи національні обряди, про які говорилося вище, полонез стає урочистим танцем-ходом, зберігаючи свій основний стиль та манеру виконання: сувору підтягнутість корпусу, горду осанку, гнучкість корпусу, легкі, ритмічні кроки, які чергувалися з плавними присіданнями, підкресленою увагою до своєї дами. Повага до дами, схиляння перед нею було взагалі темою полонезу. Кавалер міг нахилитись до своєї дами і, дочекавшись найкращого моменту, прошепотіти на вухо ніжне освідчення. Потім, гордо випрямляючись, він дзвенів золотими шпорами, збросю, гладив вуса, надаючи всім своїм жестам виразу, який змушував даму відповісти йому чуттєвою та зрозумілою посмішкою. Таким чином, полонез зовсім не був банальною та безглуздою прогулянкою.

У Росії полонез став відомим у першій чверті XVIII ст. під назвою "польський", або, як його ще називали, "ходяча розмова", – під час танцю виконавці могли вести бесіду. Найбільшу популярність у Росії полонез набув у XIX ст. Ним починались, а деколи і завершувались бали. На сімейних вечірках у Москві "польський" танцювали під спів куплетів, які зазвичай складались ким-небудь з домашніх або близьких господаря будинку.

Куплети друкувались спеціально для вечора та роздавались присутнім. У полонезі могли брати участь нескінченна кількість танцюючих пар залежно від розміру танцювального залу. В першій парі йшов господар будинку з найстаршою дамою, потім – найбільш шановані гості.

Цей невеликий екскурс в історію індивідуальних жанрів дозволяє зрозуміти, як через форму танцю, індивідуальну манеру і національний темперамент окремих виконавців відбулося становлення і

розвиток хореографічної системи. Проблема індивідуального жанру в хореографії безпосередньо залежала від системи танцю Бошана і Королівської академії.

Паризька академія продовжувала закріплювати граматичні правила хореографії, набувши поширення в Англії, Іспанії, Італії, Німеччині, Росії і багатьох інших країнах. У середині XVIII ст. техніка танців набула міцної основи класичної танцювальної школи, яка і була затверджена при майбутній "Grand Opera". Балетмейстери Лані і Дюпре поклали початок танцювальним класам, метою яких стало формування балетного артиста. Нарешті з'явилися виконавці танців, які дивували віртуозністю, поєднаною з "правильною" школою, як того вимагала "класична граматики". Підкреслимо важливі властивості теорії танцю XVIII ст.:

- геометрична правильність і рівність ліній;
- дозволена рівновага тіла (аналіз "port de brass і різні згинання ніг – Рамо (навчання форм утримання рівноваги, стоячи на одній і обох ногах – Дюфор);
- викладання теорії, а не практики.

Новизна теорії танцю у Новерра полягала в зміні напрямку й оцінці виразності. Він виступав проти академічних принципів у хореографії, розглядаючи їх лише як фундамент для підготовки професійного освіченого актора. Якщо знярядям виразності у Бошана є позиції рук і ніг, то у Новерра – обличчя. Позиції, за Бошаном, – це міра танцювального кроку, руху в цілому, а у Новера визначення позиції досягається рівнем свідомого групування всього тіла і рис обличчя, згідно з потребами ситуації балетного твору (теорія "природного актора" Дідро).

Новерр вважав, що хореографія втратила натхнення, а її самостійні елементи ні про що не розповідають. Погляди Новерра на балет зближуються з уявою про думку ("правда", "простота", "природа").

У середині XVIII ст. Ж.Ж.Новерр, звертаючись до традицій античного пантомічного театру, а також враховуючи досягнення "академічної сценічної хореографії" Бошана і Фейє, здійснює реформу оперно-балетної вистави. Нововведення Новерра не могли не відобразитися і на організації педагогічної культури танцю. По-перше, дійовий танець став основною дисципліною з розробки принципів навчання актора-міма. По-друге, були спроби звести проблему навчання професійного танцівника-актора до поділу між навчальним академічним (теорія) і практичним (театр) середовищем. По-третє, встановився дійовий зв'язок між теорією (навчальна шкільна база) і сценічною (репертуарна творчість) практикою. Структурними ком-

понентами теорії Новерра є такі процеси: точне слідування рухам музично-образної фактури, відповідність музичним каденціям і стилю руху. Цю концепцію назвали "дійова театральна хореографія".

Основна тенденція педагогічної системи в хореографічній культурі – це багатовікове формування єдності законів академічного класичного танцю як фактора професійної багатопланової хореографічної діяльності. Недаремно Вольтер казав: "Танець тому і мистецтво, що підкорюється законам." Становлення педагогічної системи в хореографічній культурі припадає на початок XVII ст. в Італії і Франції.

У 1790 р. був виданий "Танцювальний словник" Компана, в якому розповідалось про досягнення танцювального мистецтва в різні історичні епохи. У словнику можна знайти пояснення таких понять, як "танець", "танцівник", "орхезографія", "па", "фігура", "зала", "театр", "каданс" тощо. В працях К.Блазиса, А.Бурношвиля, Ж.Новерра та інших авторів розвиток танцю був спробою філософствувати над його технологією, сюжетом і призначенням. Танець осмислювався через принципи співрозміреності рухів людського тіла і звуків музичних інструментів. У дореволюційній історіографії особливе місце посідають праці, об'єднанні баченням теоретичної бази і граматики танцю для становлення і розвитку системи хореографічної освіти. Процес створення навчальних посібників цього періоду носив емпіричний характер. Але саме він дозволяє говорити про навчальний етап становлення наукових основ педагогіки танцю в Росії: теорія, методика, практика. Завдяки системі ми можемо говорити про те, що елементи хореографічного мистецтва – це пози, позиції, па, плани, розкладання рухів (*epoulement*) тощо. Хореографія XVII–XVIII ст. складалася з тих танців, які придворне суспільство виконувало на балах і святах. Тільки наприкінці XVIII ст. відбувається розмежування побутового і сценічного танців.

Отже, історія танців є сукупністю танцювальних знань і досвіду, накопичених емпіричним шляхом через утворення ранньої непрофесійної народної творчості (усне поетичне, музичне, грайливе), традицій, звичаїв, а також різну гаму театральнотанцювального мистецтва, яку пізніше стали називати системою шкільної хореографічної освіти. Новим це явище можна назвати тому, що танець ніколи не існував сам по собі, він завжди функціонував і розвивався в певному середовищі (природа, людина, суспільство, праця, мистецтво, культура, професійні інститути тощо). Тому хореографія в межах того чи іншого століття буде постійно новим, а не статичним об'єктом танцювальної діяльності, закономірно відображатиме на собі синкретизм різних видів мистецтва (наприклад, музики, драми, живопису тощо).

Література

1. Васильева-Рождественская М. Историко-бытовой танец : [учеб. пособие] / М. Васильева-Рождественская. – [2-е изд.] – М. : Искусство, 1987. – 382 с.
2. Красовская В. М. Русский балетный театр от возникновения до середины XIX века / В. М. Красовская. – Л. : Искусство, 1958. – 309 с.
3. Западноевропейский балетный театр : очерки истории: эпоха Новерра. – Л. : Искусство, 1981. – 286 с.
4. Блок Л. Д. Классический танец: история и современность / Л. Д. Блок. – М. : Искусство, 1987. – 382 с.
5. Ваганова А. Я. Основы классического танца / А. Я. Ваганова. – Л. : Искусство, 1934. – 180 с.
6. Михневич В. Исторические этюды русской жизни / В. Михневич. – СПб., 1882.
Т. 2. – 1882.
7. Друскин М. С. Очерки по истории танцевальной музыки / М. С. Друскин. – Л. : Изд-во Ленинградской филармонии. 1936. – 208 с.
8. Пушкин А. С. Собр. соч. : в 10 т. / А. С. Пушкин. – Л., 1978.
9. Худеков С. Н. Всеобщая теория танцев / С. Н. Худеков. – М. : ЭКСМО, 2009. – 626 с.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "СУБКУЛЬТУРА"

Довгаль О.О.

У статті розкривається сутність такого складного феномена, як "субкультура". Визначаються специфічні ознаки субкультури, її стійкість та можливості розвитку. Розглядаються сучасні альтернативні культурні утворення та їх роль у самореалізації молоді.

В усі часи розвитку людської цивілізації проблеми культури привертали до себе особливу увагу. І це не випадково, адже вона пронизує всі напрямки людської діяльності – від матеріального виробництва до найвеличніших виявів людської творчості.

Сьогодні налічується близько 500 визначень культури. І в цьому немає нічого дивного – культура є явищем складним і багатограним, звідси – різноманітність її визначень.

Поняття "культура" вживається для характеристики історичних епох (антична культура), конкретних суспільств, народностей і націй

(культура майя), а також специфічних сфер діяльності чи життя (культура праці, політична культура, художня культура); у більш вузькому значенні – сфера духовного життя людей. Культура включає в себе предметні результати діяльності людей (машини, будови, результати пізнання, твори мистецтва, результати, норми моралі і права та ін.), а також людські сили і здібності, що реалізуються в діяльності (знання, вміння, навички, рівень інтелекту, моральний та естетичний розвиток, світогляд, способи і форми спілкування людей тощо) [4, с. 669].

Матеріальна і духовна культури перебувають у стані єдності, цілісності. І матеріальна, і духовна культури складаються з продуктів, які мають неприродне походження. Вони створені творчою працею людини і називаються артефактами, тобто штучно створеними.

Культура виступає як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань людства, сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування. Водночас під культурою розуміють також рівень освіченості, вихованості людей та рівень оволодіння певною галуззю знань. Категорія "культура" має певний зміст і конкретні форми, які складають її структуру.

Важливим явищем культури виступає субкультура. Вона є видовим поняттям, похідним від родового "культура" і означає культурну спільність з деякими особливими рисами та ознаками, виділеними з тієї чи іншої культури. В цьому сенсі культура розуміється як дещо ціле, що утримує в собі безліч субкультур. При цьому субкультури не виступають механічними її складниками. Вони в реальності перетинаються, зливаються, розмежовуються або ж значно відрізняються за деякими параметрами аж до протистояння основному масиву культури, будучи його альтернативою.

У культурологічному словнику субкультура розглядається як частина загальної культури, система цінностей, традицій, звичаїв, притаманних великій соціальній групі. Спочатку термін "субкультура" з'явився тільки стосовно молодіжної культури і, насамперед, тієї її частини, яка соціологами вважалась девіантною.

Субкультура (підкультура) – частина загальної культури нації, яка в окремих аспектах відрізняється або протистоїть їй, але в головних рисах погоджується і продовжує культуру нації, яка отримала назву домінуючої культури. Субкультура відрізняється від доміну-

ючої культури мовою, поглядами на життя, манерами поведінки, звичаями. Але субкультура включає ряд цінностей домінуючої культури і доповнює до них нові цінності, які характерні тільки для неї [6, с. 99].

Виокремленням у теорії культури поняття "субкультура" має важливе методологічне значення. Насамперед воно підкреслює внутрішню диференційованість культури. В цьому понятті відбиваються і необхідність і потреба в культурному розмежуванні та самовизначенні людей як членів певно визначених соціальних груп. Кожна група має специфічні ознаки, які можна узагальнити поняттям "спосіб" і "стиль" життя. Субкультура як методологічна категорія дозволяє також відокремити соціально прийняті форми соціально-культурної диференціації (професійні, молодіжні, наукові, релігійні субкультури, субкультури національних меншин) від антисоціальних (фашистських рухів, терористичних угруповань, злочинних груп тощо) [1, с. 23].

Субкультура як складник культури визначається специфікою змісту таких загальних ознак, як предмети, що складають умови та об'єкт інтересів її членів; способи регуляції взаємодій і стосунків між ними; критерії оцінки взаємодій і станів субкультури в цілому. Існуючі субкультури оцінюються не лише їх представниками, а й представниками інших груп. Від того, які оцінки домінуватимуть – позитивні, негативні, нейтральні, – залежить доля субкультури, її стійкість, можливості розвитку тощо [5, с. 16].

Отже, субкультура є видовим поняттям, похідним від родового "культура", і означає культурну спільність з деякими особливими рисами та ознаками, виділеними з тієї чи іншої культури. Власне, культура розуміється як дещо ціле, що утримує в собі безліч субкультур. При цьому було б неправильним уявляти субкультури як деякі механічні складники культури. Вони в реальності перетинаються, зливаються, розмежовуються або ж різко відрізняються за деякими параметрами аж до протистояння основному масиву культури, будучи його альтернативою [2, с. 89].

Сучасні культурологи значно посилити інтерес до осмислення проблем субкультури. В трактуванні цього соціального феномена виникли принципово нові позиції. Більше того, сама тема перестала бути периферійною, частковою. Дослідники прийшли до переконання, що саме дане питання, нарешті, дозволить наблизитися до осягнення культури як важливого соціального феномена, що зумовлює

соціальний поступ. Звідси своєрідний дослідницький бум, перші ознаки якого простежувалися вже на початку 80-х рр. XX ст.

XVII Всесвітній філософський конгрес у Монреалі (1983 р.) показав, наскільки сприйнятлива культурологія до подібного розуміння субкультур. Виступаючи з пленарною доповіддю, канадська дослідниця Л.Марсіль намагалася проаналізувати цю проблему з погляду єдності і плюралізму культур. Вона поставила питання: що має більшу цінність – сама культура чи народжені нею субкультури? Є всі підстави, на її думку, стверджувати, що субкультури своїм творчим пориванням перевершують значення панівної культури.

Не слід обходити увагою й іншу концепцію субкультури, висловлену відомим західним соціологом К.Мангеймом. Традиційно проблема субкультури розглядалась у межах концепції соціалізації. Передбачалося, що прилучення до культурних стандартів, входження у світ панівної культури – процес складний і суперечливий. Він постійно натикається на певні психологічні та інші труднощі. Це і зумовлює особливі життєві устремління молоді, яка з духовного фонду суб'єктивує лише те, що відповідає її життєвим пориванням. Так народжуються певні культурні цикли, зумовлені зміною поколінь [1, с. 34].

Молоді покоління втілюють у собі нову історичну реальність, але не перетворюють культуру, не удосконалюють її, не змінюють її стандарти. Йдеться лише про те, що духовні шукання, ціннісні вияви є неминучими в силу вікової адаптації. З віком культура знову вертається в своє русло. Інакше кажучи, мангеймівська концепція пояснює, чому люди творять особливий світ цінностей, життєвих орієнтацій, але разом з тим у ній констатується: субкультури хоча постійно і відтворюються в історії, все ж їх призначення – пристосувати людей до панівної культури. Субкультурам не надається основоположного значення. Вони є епізодом в історичному становленні буття [1, с. 35].

Безсумнівним є висновок про те, що в усі часи свого становлення і розвитку культура зумовлювалась безліччю субкультур, переважаючими впливами одних і войовничими, часто непомітними претензіями інших.

За способом виникнення розрізняють субкультури, що утворились як позитивна реакція на соціальні та культурні потреби суспільства, та субкультури, які являються негативною реакцією на існуючу соціальну структуру і панівну в суспільстві культуру. Взагалі, сучасні субкультури є специфічним способом диференціації розвинених

національних та регіональних культур, у яких поряд з основною класичною традицією існують своєрідні культурні утворення, що виникають на генетичній основі провідної культурної традиції, але за формою та змістом відрізняються від неї [3, с. 12].

Молодіжна субкультура є одним із багатьох видів субкультур. Молодь створює свою жаргонну мову, моду, музику та моральний клімат. Особливості цієї субкультури пояснюються, з одного боку, надлишком життєвої енергії, а з іншого – відсутністю у більшості молодих людей економічної та соціальної самостійності. І тому для такої людини спосіб знаходження свого місця у молодіжному угрупованні є способом самоствердження та самореалізації себе в суспільстві.

Таким чином, субкультура виступає як історична реальність, як частина загальної культури нації, альтернативне культурне утворення, яке охоплює певну групу людей, відповідно має свої цінності, норми поведінки, що часто не збігаються з панівною культурною системою цінностей. Субкультури не є механічними складниками культури і в дійсності перетинаються, об'єднуються, відокремлюються або ж протистоять основному масиву культури, часто будучи його альтернативою.

Література

1. Виховання естетичної культури школярів : [навч. посібник] / І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебникова та ін. – К. : ІЗМН, 1998. – 156 с.
2. Журбин А. Б. Что такое молодёжная музыка: беседа с композитором / А. Б. Журбин // Семья и школа. – 1985. – № 8. – С. 50–51.
3. Культура и культурология : словарь / [сост. и ред. А. И. Кравченко]. – М. : Академ. проект, 2003. – 928 с.
4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров ; редкол. : А. А. Гусев и др. – [4-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 669 с.
5. Щепанская Т. Б. Символика молодёжной субкультуры / Т. Б. Щепанская. – М. : Наука, 1993. – 342 с.
6. Юцевич Ю. Є. Словник музичних термінів / Ю. Є. Юцевич. – К. : Музична Україна, 1988. – 263 с.

Наші автори

Астраханський В.Б. – магістрант факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Берега О.В. – викладач Прилуцького педагогічного коледжу.

Ваніна І.Є. – концертмейстер кафедри музичної педагогіки і хореографії факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Вергунова В.С. – кандидат педагогічних наук, викладач Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.

Гулицька Л.О. – студентка V курсу факультету культури та мистецтв 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.

Деменко Н.М. – викладач ВКНЗ СОР Лебединського педагогічного училища імені А.С.Макаренка.

Довгаль О.О. – магістрант факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Долматова М.П. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Євлах А.М. – диспетчер факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Каєун О.В. – магістрантка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кавушник О.А. – кандидат мистецтвознавства, старший викладач 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.

Кіресва В.Г. – викладач Донецького училища культури.

Коваль О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Крицький В.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кузик В.В. – кандидат мистецтвознавства, доктор філософії з мистецтва, лауреат Премії ім. Миколи Лисенка, член правління Національної спілки композиторів України, член правління її Київської організації, старший науковий співробітник відділу музикознавства Інституту мистецтвознавства, фольклору і етнології ім. М.Т.Рильського НАН України.

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.

Мірошник О.Г. – лаборант кафедри вокально-хорової майстерності факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Морозова О.О. – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Ожема В.А. – магістрантка факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Павленко О.М. – аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Пархоменко Л.В. – магістрантка факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Пархоменко О.М. – викладач 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.

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.

Сазонов В. – студент магістратури КНУКІМ.

Сивак В.М. – старший викладач вищої категорії Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г.Шевченка.

Сливко С.А. – аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Стівак А.А. – магістрантка 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.

Чедрик Т.В. – викладач-методист вищої категорії Богуславського гуманітарного коледжу імені І.С.Нечуя-Левицького Київської області, викладач фортепіано.

Шевчук М.О. – старший викладач кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Шевчук П.Г. – магістрантка факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Шейко О. – студентка V курсу факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Шклярєнко А.А. – ст. лаборант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Шербініна О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Яницький Т.Й. – заслужений артист України, викладач бандури СВПШКМ.

Ярешко В.І. – ст. викладач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 6

Технічний редактор – Сливко В. П.
Верстка, макетування – Косяк В. М.
Літературний редактор – Лісовець О. М.
Коректор – Конівненко А. М.

Підписано до друку

Формат 60x84/16.

Папір офсетний.

Гарнітура Computer Modern.

Ум. друк. арк. 16,2

Тираж 55 прим.

Замовлення №



Видавництво
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4.
8(04631) 7–19–72
E-mail: vidavn_ ndu@mail.ru

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи серія ДК № 2137 від 29.03.05 р.